

Ricarda Gräfin von Luckner

Gedenkstättenpädagogik konkret: Opferbiografien als Angebot historisch-  
politischer Bildung für Menschen mit Behinderung

2014

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

**ERSTE STAATSPRÜFUNG  
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN  
15.10.2014**

**AN DER  
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK  
DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG  
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN  
MIT SITZ IN REUTLINGEN**

**WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT**

**THEMA:**

**Gedenkstättenpädagogik konkret:**

**Opferbiografien als Angebot historisch-politischer Bildung für  
Menschen mit Behinderung**

**REFERENTIN: Prof'in. Dr. Ursula Stinkes**

**KOREFERENT: Dr. Karlheinz Kleinbach**

**NAME: Gräfin von Luckner, Ricarda**



# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort .....</b>	<b>1</b>
<b>Einleitung .....</b>	<b>3</b>
<b>1. Begriffsklärung.....</b>	<b>7</b>
<b>1.1 Menschen mit Behinderung.....</b>	<b>7</b>
<b>2. Historisch-politische Bildung.....</b>	<b>10</b>
<b>2.1 Definition .....</b>	<b>10</b>
<b>2.2 Historisches Lernen, historisches Bewusstsein.....</b>	<b>11</b>
2.2.1 Geschichtsbewusstsein .....	12
2.2.2 Historisches Denken und historisches Lernen .....	16
<b>2.3 Entwicklung der historisch-politischen Bildung im deutschen         Sonderschulwesen .....</b>	<b>17</b>
<b>2.4 Theorien zum Erwerb historisch-politischer Bildung.....</b>	<b>18</b>
2.4.1 Narrativitätstheorie .....	18
2.4.2 Regelkreis des historischen Denkens .....	20
2.4.3 Gestufte Kompetenzen.....	23
<b>2.5 Bezug zu Menschen mit Lernschwierigkeiten .....</b>	<b>25</b>
<b>2.6 Historisch-politische Bildung in der Sonderschule.....</b>	<b>29</b>
<b>2.7 Kriterien für historische Bildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten .....</b>	<b>32</b>
<b>3. Gedenkstättenpädagogik .....</b>	<b>41</b>
<b>3.1 Definition .....</b>	<b>41</b>
<b>3.2 Merkmale von Gedenkstättenpädagogik .....</b>	<b>42</b>
3.2.1 Der Ort .....	42
3.2.2 Der Lernort „Gedenkstätte“ .....	43
3.2.3 Arbeit mit Opferbiografien.....	45
3.2.4 Spannung innerhalb der Gedenkstättenpädagogik.....	45
3.2.5 Mitarbeiter der Gedenkstätte.....	47
<b>3.3 Ziele von Gedenkstättenpädagogik.....</b>	<b>50</b>
<b>3.4 Aufgaben von Gedenkstättenpädagogik.....</b>	<b>56</b>
<b>3.5 Kritik an Gedenkstättenpädagogik .....</b>	<b>62</b>
<b>4. Opferbiografie.....</b>	<b>65</b>
<b>4.1 Die Biografie von Helene Krötz.....</b>	<b>65</b>
<b>4.2 Elementarisierung.....</b>	<b>66</b>
<b>4.3 Betrachtung der Opferbiografie mit der Kompetenztafel von FÜR.....</b>	<b>72</b>
<b>4.4 Konkretisierung .....</b>	<b>75</b>
4.4.1 Traditionelle Sinnbildung.....	75

4.4.2	Exemplarische Sinnbildung .....	79
4.4.3	Kritische Sinnbildung .....	82
4.4.4	Genetische Sinnbildung .....	86
<b>4.5</b>	<b>Zusammenfassung .....</b>	<b>90</b>
<b>4.6</b>	<b>Gestaltung der Opferbiografie anhand der Kriterien .....</b>	<b>95</b>
<b>5.</b>	<b>Schluss teil .....</b>	<b>101</b>
	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>104</b>
	<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>113</b>

## **Vorwort**

Bei dem Besuch der Gedenkstätte „Grafeneck“ in Gomadingen auf der schwäbischen Alb wurde ich erstmals auf das Thema Gedenkstättenpädagogik aufmerksam. Als angehende Lehrerin der Sonderschule stellte ich mir die Frage, inwiefern diese wertvolle Art der historisch-politischen Bildung auch für meine zukünftige Schülerschaft zugänglich sei, da sie mir auf den ersten Blick aufgrund ihrer Exemplarität und Authentizität sehr für Schüler mit Lernschwierigkeiten geeignet zu sein schien. Der Frage, ob sich dies auch in der Realität so darstellt, soll in dieser Arbeit nachgegangen werden.

Mit dieser Vorentwicklung kam es zu folgendem Titel meiner Arbeit: Gedenkstättenpädagogik konkret: Opferbiografien als Angebot historisch-politischer Bildung für Menschen mit Behinderung.

Dabei stellt sich die Frage, wieso Menschen mit Lernschwierigkeiten sich außerhalb ihrer eigenen Biografie und der Zeitbegriffsbildung mit Geschichte befassen sollen und wo ihr Nutzen darin liegt? (Vgl.: Musenberg (2014), S. 67)

Die im Titel der Arbeit enthaltenen Begriffe sollen an dieser Stelle in Kürze geklärt werden. In der Arbeit erfolgt eine ausführliche Betrachtung.

Gedenkstätten werden in dieser Arbeit als Tatorte verstanden, die zu Orten der Erinnerung geworden sind. Sie wirken „zutiefst verunsichernd“ (Ulrich (2010), S. 9) und genau aus diesem Grund bedürfen sie pädagogischer Vermittlung, was hier unter Gedenkstättenpädagogik verstanden wird. (Vgl.: Ulrich (2010), S. 9)

Gedenkstätten arbeiten viel und oft mit Opferbiografien von Menschen, die ihr Leben an der Gedenkstätten verloren haben. Es wird sich herausstellen, dass sich die Arbeit mit Opferbiografien, z.B. wegen ihrer Authentizität besonders gut für die historische Bildung von Menschen (mit Lernschwierigkeiten) eignet. Es wird jedoch auf klar werden, dass Opferbiografien aufgrund ihrer Einseitigkeit einschränkend und stark beeinflussbar und vielleicht sogar manipulierbar wirken können.

Um über die Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten an historisch-politischer Bildung zu diskutieren, muss sie definiert werden, dabei stellt sich heraus, dass historisch-politische Bildung trotz einiger widersprechender Argumente ihre Berechtigung hat und dass historisch-politische Bildung im Zusammenhang dieser Arbeit trotzdem weitestgehend zu historischer Bildung wird.

Menschen mit Behinderung werden in dieser Arbeit als Menschen mit Lernschwierigkeiten definiert, um ein unnötiges Stigmatisieren zu verhindern und bewusst nicht auf die gängigen Einteilung in die von medizinischen Schwerpunkt geprägten Arten von Behinderung zurückzugreifen.

Im Folgenden wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit nur noch die männliche Form von Schülern, Lehrerin, Pädagogen, usw. verwendet. Freilich sind immer männliche und weibliche Schüler, Lehrer, Pädagogen gemeint.

Diese wissenschaftliche Hausarbeit wird im Rahmen des ersten Staatsexamens für das Lehramt an Sonderschulen verfasst.

## Einleitung

„Institutionalisierte moralische Instanz“ oder „emotionale und intellektuelle Erinnerungsarbeit?“ (Schubarth (2008), S. 628). Was beschreibt den Besuch an einer Gedenkstätte besser? Welche Beschreibung hat ihre begründete Berechtigung? Wie kann im Bezug auf Menschen mit Behinderung von intellektueller Erinnerungsarbeit gesprochen werden? Liegt eine emotionale Manipulation nicht sehr viel näher?

Gewöhnlich ist der Besuch von Menschen mit Behinderung an Gedenkstätten bisher nicht, doch scheint er auf den ersten Blick reich an Potenzial zu sein, wenn es darum geht, Menschen mit Lernschwierigkeiten an historisch-politischer Bildung teilhaben zu lassen. Ob Gedenkstätten und besonders die Arbeit mit Opferbiografien diesem ersten Blick standhalten, soll sich im Laufe dieser Arbeit zeigen.

Menschen mit Behinderung wird in heutiger Zeit so viel Aufmerksamkeit geschenkt wie zu keinem früheren Zeitpunkt: Menschen mit Behinderung wurden im ersten Teil des 19. Jahrhunderts in ‚Idiotenanstalten‘ verwahrt. In der zweiten Hälfte wurden sie, die als „bildungsfähig angesehenen Kinder und Jugendliche[n]“ (MUSENBERG (2014), S. 64), in Anstaltsschulen unterrichtet. Musste man früher gut begründen, wieso Menschen mit Behinderung bestimmte Inhalte lernen sollten, will ich die Tatsache von der entgegengesetzten Perspektive betrachten und die These aufwerfen, dass es begründungsbedürftig bzw. zu rechtfertigen ist, Menschen mit Behinderung bestimmte (historische) Inhalte pauschal vorzuenthalten.

Bis heute hat sich in der Bildungslandschaft einiges getan. Zahlreiche Veröffentlichungen, unter anderen die allgemeine Erklärung der Menschenrechte, die Kinderrechtskonvention, die Salamanca Erklärung und auch die UN- Behindertenrechtskonvention, fordern möglichst uneingeschränkte Bildung auch für Menschen mit Behinderung. Menschen mit Behinderung haben ein Recht auf Bildung.

Dieser Arbeit soll mit ihrem Anliegen direkt an diese Forderung anschließen: Es soll die Teilhabe von Menschen mit Behinderung an historisch-politischer Bildung ermöglicht werden. Dieser Arbeit liegt ein diskriminierungsfreier Begriff von Bildung zugrunde. Die allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948 legt ohne Einschränkung fest, dass jeder Mensch das Recht auf Bildung hat. Diese Definition schließt auch Menschen mit Behinderung ein. Eine Bildung, die frei von Diskriminierung und für jeden uneingeschränkt gilt, ist ein Menschenrecht und soll die Grundlage dieser Arbeit sein. Die Verknüpfung von dem Recht auf Bildung und dem Diskriminierungsverbot findet sich auch



in der UN-Behindertenrechtskonvention von 2009 Artikel 24 wieder, in dem sich die Vertragsstaaten, zu denen auch Deutschland gehört, dazu verpflichten Bildung frei von „Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen“ (BRK (2009), S. 15) (VGL.: MOTAKEF (2006), S. 5).

Indem ich diese Ausführung zum Ausgangspunkt in meiner Arbeit festlege, setze ich auch unumstritten voraus, dass Menschen mit Behinderung ebenso an Bildung teilhaben können müssen wie ihre gleichaltrigen Mitbürger. Dieses Argument schließt an das Normalisierungsprinzip an, welches dem Grundsatz folgt, dass das Leben für Menschen mit Behinderung „so normal wie möglich“ sein soll. Dieser Grundsatz gilt auch im Bezug auf Bildung (VGL.: THIMM (1985), S. 89).

Wenn man den Versuch unternimmt, dieses Diskriminierungsverbot nicht nur auf die Menschen, sondern auch auf die verschiedenen Arten von Bildung zu beziehen, dann wird klar, dass auch die historisch-politische Bildung nicht ausgeschlossen sein darf.

Deshalb halte ich es für sehr wichtig, Menschen mit Lernschwierigkeiten an historisch-politischer Bildung teilhaben zu lassen. In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass das Lernen aus Geschichte für jeden Menschen von Bedeutung ist, somit auch für Menschen mit Behinderung. Menschen mit Lernschwierigkeiten sollen die Möglichkeit haben, sich mithilfe ihres historischen Wissens in die „historischen Prozesse der Gesellschaft“ (GUZIAK (2007), S. 124) zu integrieren. Da Wissen Menschen Teilhabe an der Gesellschaft und am Leben in Gemeinschaft ermöglicht, ist das Wissen selbst eine Voraussetzung für Teilhabe an der Gesellschaft. Zugang zu Wissen ist gleichermaßen die Voraussetzung dafür, überhaupt Interesse an bestimmten Inhalten zu entwickeln. (VGL.: GEORGE (2007); S.62) Ich bin weiterhin davon überzeugt, dass Menschen mit Behinderung die Möglichkeit haben sollten, sich mit ihrer eigenen sozialen Geschichte auseinanderzusetzen, wenn sie das möchten. Darüber hinaus soll an dieser Stelle auch vom Wesen des Menschen her argumentiert werden: jeder Mensch hat Geschichte und ist Teil einer Geschichte. Die Historizität des Menschen macht ihm zum kulturellen Wesen, dem auch über die eigene Biografie und der Zeitbegriffsbildung hinaus historische Bildung zusteht (MUSENBERG (2014), S. 71).

Wie in dem Titel der Arbeit beschrieben, gehe ich davon aus, dass die historisch-politische Bildung immer ein Bildungs*angebot* sein muss und sich nicht an der aufkommenden Outputorientierung orientieren werden kann. Historisch-politische Bildung soll im Sinne von Input und Prozessen in den Blick genommen werden, weil der Heterogeni-

tät der Schülergruppe dann besser entsprochen werden kann (VGL.: MUSENBERG (2014), S. 71).

Ein kurzer Blick in die aktuelle Forschungsdiskussion zeigt, dass die Forschung in den Schnittstellen zwischen Geschichtsdidaktik und Sonderpädagogik bisher wenig vorangeschritten ist. Trotz der ansteigenden Aufmerksamkeit für Menschen mit Behinderung tauchen sie in aktuellen Forschungsbemühungen im Rahmen der Erinnerungskultur nicht auf (VGL.: GEORGE (2007), S. 10). Der Schwerpunkt, der aktuell stark auf den Bildungoutput aufgerichtet ist, verschärft die Diskussion zunehmend, jedes Fach, das keinen messbaren Output vorweisen kann wird per se als weniger wertvoll angesehen. Diese These wird in dieser Arbeit nicht unterstützt. Der Geschichtsunterricht ist an Sonderschulen wenig etabliert, was aber nicht heißt, dass er nicht auch in der Sonderschule relevant ist. Trotzdem sind Varianten historischer Sinnbildung für Menschen mit Behinderung bisher kaum thematisiert (VGL.: HASBERG (2014), S. 6). Ein weiteren Grund für die unzureichende Forschungssituation ist laut Uta George, die Tatsache der „doppelten Stigmatisierung“ (GEORGE (2007), S. 10): Das Thema der Behinderten- und Krankenmorde im Zuge der Euthanasieaktion von 1940 bis 1941 ist bereits randständig. Die zweifache Randständigkeit kommt durch die Thematisierung der Euthanasieaktion im Zusammenhang mit Menschen mit Behinderung zustande, die in der Gesellschaft ebenfalls ins Abseits gedrängt sind (VGL.: GEORGE (2007), S. 10).

Weil ich davon überzeugt bin, dass historisch-politische Bildung Menschen mit Behinderung auch zugänglich gemacht werden muss, will ich mich in dieser Arbeit unter dem Titel ‚Gedenkstättenpädagogik konkret: Opferbiografien als Angebot historisch-politischer Bildung für Menschen mit Behinderung‘, damit befassen, inwiefern es möglich ist, historisch-politische Bildung für Menschen mit Behinderung greifbar zu machen. Dabei wird der Versuch unternommen, das Potenzial einer Opferbiografie im Rahmen der Gedenkstättenpädagogik für das historisch-politische Denken herauszuarbeiten. Es wird zum einen auf den methodischen Zugang, zum anderen auf den kognitiven Zugang von Schülern eingegangen.

Folglich möchte ich dieser Arbeit die Leitfrage zugrunde legen, welchen Kriterien das Angebot einer Opferbiografie im Rahmen der Gedenkstättenpädagogik für Menschen mit Behinderung genügen muss und ob es überhaupt möglich ist, durch eine Opferbiografie einen guten Beitrag zu der historisch-politischer Bildung zu leisten.

Im Folgenden soll die Gliederung der Arbeit in Kürze dargelegt werden:

Im ersten Kapitel wird der Begriff von „Menschen mit Behinderung“ definiert, von welcher in dieser Arbeit ausgegangen wird.

Die historisch-politische Bildung wird im 2. Kapitel thematisiert, wobei sich herausstellen wird, dass der Begriff der „historisch-politischen Bildung“ seinen Anspruch hat. Für diese Arbeit jedoch schwerpunktmäßig die historische Bildung von Belang ist. Es werden grundlegende Begriffe für diesen Zusammenhang geklärt und die Entwicklung von historischer Bildung im Sonderschulwesen dargestellt. Theorien zum Erwerb von historischer Bildung werden die Grundlage für den zweiten Teil der Arbeit bilden.

Menschen mit Behinderung werden in dieser Arbeit als Menschen mit Lernschwierigkeiten in Bezug auf historisch-politische Bildung definiert, um das Angebot der historisch-politischen Bildung bestmöglich auf ihre Bedürfnisse zuzuschneiden. Anschließend wird auf Kriterien von historischer Bildung eingegangen, die den Zugang zu eben dieser erleichtern.

Im zweiten Teil der Arbeit wird auf die Gedenkstättenpädagogik Bezug genommen, die zuerst definiert und durch ihre Merkmale, Ziele und Aufgaben bestimmt wird. Eine Kritik an dem Konzept der Gedenkstättenpädagogik rundet das Kapitel ab.

Unter 4. beschäftigt sich diese Arbeit mit einer Opferbiografie, die daraufhin untersucht wird, wie und ob sie sich zur historischen Bildung von Menschen mit Lernschwierigkeiten eignet.

## 1. Begriffsklärung

Bevor inhaltlich mit der Arbeit begonnen werden soll, werden im folgenden Kapitel einige Begriffe erläutert, wie diese in dieser Ausarbeitung von der Autorin verstanden werden. Damit sollen Missverständnisse oder Doppeldeutigkeiten ausgeschlossen werden.

### 1.1 Menschen mit Behinderung

„Menschen mit Behinderung“ zu definieren, ist in Anbetracht der Tatsache, dass von dem Begriff der „Behinderung“ bisher keine „allgemein anerkannte Definition“ (DEDERICH IN JANTZEN, S. 15) vorliegt, ein schwieriges Unterfangen. Diese Tatsache ist besonders prekär, wenn man bedenkt, dass dieser Begriff seit Jahren im allgemeinen sowie im wissenschaftlichen Sprachgebrauch etabliert ist. Eine Ursache für die scheinbare Undefinierbarkeit liegt darin, dass der gleiche Begriff in sehr vielen verschiedenen Kontexten gebraucht wird. So zum Beispiel in medizinischen, psychologischen, pädagogischen, soziologischen und bildungspolitischen Zusammenhängen (VGL.: DEDERICH IN JANTZEN, S. 15).

Deshalb soll für diese Arbeit der Begriff Behinderung im Sinne von ‚Lernschwierigkeit‘ definiert werden. Durch die Definition ‚Mensch mit Lernschwierigkeit‘ sollen zwei Ziele erreicht werden: Zum einen soll der Mensch als Mensch im Vordergrund stehen, der Mensch wird nicht als „mit Lernschwierigkeit“ etikettiert, sondern vielmehr in seiner Rolle als Kind, Schüler etc. gesehen, damit ist die primäre Betonung auf das Menschsein gelegt.

Weiterhin soll in Anlehnung an die Organisation „Menschen zuerst- Netzwerk People first Deutschland e. V.“, die aus Menschen mit geistiger Behinderung und Menschen mit Lernschwierigkeiten besteht, gearbeitet werden. Sie selbst bezeichnen sich als „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ und plädieren dafür, dass sie in erster Linie Menschen sind- people first und eben nicht Behinderte (VGL. STÖPPLER (2014), S. 17). Ihr Ziel ist es nicht mehr, als Menschen mit Behinderung, sondern als Menschen mit Lernschwierigkeiten bezeichnet zu werden. Sie treten unter anderem dafür ein, dass Zugang zu Bildungsangeboten durch leichte Sprache ermöglicht wird und Menschen mit Lernschwierigkeiten dadurch weniger ausgegrenzt sind (VGL.: GEORGE (2007), S. 47).

Zum anderen sollen unter dieser Definition von Behinderung jegliche Einschränkungen gefasst sein, die ein Schüler haben kann ohne dabei auf die ‚klassischen‘ Unterscheidun-

gen wie geistig-, körper-, sprach-, lern-, sozial-emotional behindert, hörgeschädigt oder taub zurückgreifen zu müssen. Diese Schülergruppen sollen definitiv mit eingenommen sein und Beachtung finden, aber nicht als Gruppe von zum Beispiel Geistigbehinderten, sondern vielmehr als Gruppe von Schülern mit Lernschwierigkeiten.

Auf diese Weise soll der Versuch unternommen werden, diese Arbeit einer „ressourcenorientierten“, „bedürfnisorientierten“, sowie einer „teilhabeorientierten Sichtweise“ (STÖPPLER (2014), S. 19) zu unterziehen.

Der Begriff der Lernschwierigkeit wird von Andreas Gold als „Beeinträchtigung des Lernens“ (GOLD (2011), S. 12) definiert. Dabei ist es ihm besonders wichtig, dass das Lernverhalten erst einmal als unabhängig von der allgemeinen Intelligenz gesehen wird. Er bezeichnet den Begriff der „Lernschwierigkeit“ als „allgemeinen, zugleich voraussetzungsfreien Oberbegriff“ (GOLD (2011), S. 12). „Lernschwierigkeiten sind Schwierigkeiten in der Auseinandersetzung mit Lernanforderung aller Art [...]“ (GOLD (2011), S. 12). Anschließend an diese Definition möchte ich auch Schüler und Schülerinnen mit in diese Kategorie einordnen, die aufgrund von Sinnesbeeinträchtigungen, kognitiver Beeinträchtigung oder Lernbeeinträchtigung, Schwierigkeiten mit dem Lernen haben (VGL.: ORTNER /ORTNER (2000), S. 17). Dabei kennzeichnet Lernen die Änderung von menschlichem Verhalten, die durch Verarbeitung von Erfahrung erklärt werden können (GUDJONS (2008), S. 212).

Bei Menschen mit Lernschwierigkeiten sind zwei Komponenten des Lernens von großer Bedeutung: „Das Sinnbedürfnis des Lernenden und seine Subjekthaftigkeit“ (PRIEBE 2006), S.61) Deshalb scheint besonders die Lerntheorie von Holzkamp von großer Bedeutung für das Lernen zu sein. Er sieht den Lernenden als „Lernsubjekt, als individuellen Kooperationspartner im Lehr- Lernprozess“ (PRIEBE (2006), S. 61). Um Lernprozesse bei Menschen mit Lernschwierigkeiten anzubahnen, muss auf die das Lernen auswirkende Bedingungen der Schüler Rücksicht genommen werden, den Entwicklungsstand, die Sinnesbeeinträchtigung, die Heterogenität der Lerngruppe, die die Entwicklungspotenziale und -fortschritte sowie die biografischen Besonderheiten und Probleme der Schüler (VGL.: PRIEBE (2006), S. 61f). Lernen hat auch eine „inhaltliche und soziale Dimension“, der besonders im Bezug auf Menschen mit Lernschwierigkeiten Rechnung getragen werden muss. Beim Lernen geht es immer auch um die Beziehung, zwischen zwei Menschen die miteinander interagieren, Lehrende und Lernende. Auf der Basis dieser Beziehung können Inhalte überhaupt erst verwirklicht werden. Da Schule immer auch Sozialisationsort ist, werden in der Schule auch Inhalte des Sozialisationsprozesses

gelernt, die in hohem Maße in der sozialen Dimension stattfinden. „Von besonderer Bedeutung ist, dass es in der Sozialisation in einem doppelten Sinn um das Soziale geht: in inhaltlicher und in beziehungsbedeutsamer Hinsicht“ (PRIEBE (2006), S. 62). Lernen bezieht sich somit immer auf die drei Grunddimensionen: 1. fachliche Inhalte, die sich in dieser Arbeit auf die Arbeit in Gedenkstätten beziehen. Als weitere 2. Grunddimension nennt Priebe die „soziale Dimension“ hinsichtlich der Beziehungsebene, die an die Rollen und das Rollenverständnis von Lernendem und Lehrendem anknüpft. In dieser Arbeit bezieht sich diese Dimension auf die pädagogischen Mitarbeiter einer Gedenkstätte und den Lehrer in der Schule. Als letzte Dimension des Lernens nennt Priebe die soziale Dimension in Bezug auf die Inhaltsebene, bei der es primär um die Weitergabe von Werten, Regeln und Normen geht, an denen es sich zu orientieren gilt (VGL.: PRIEBE (2006), S. 63). Diese Dimension des Lernens hat an Gedenkstätten eine hohe Bedeutung. Gerade in Bezug auf das Lernen von Geschichte betont Monique Eckmann, dass die Narrative von Geschichte primär durch die Sozialisationsräume vermittelt werden (VGL.: ECKMANN (2010), S. 68). Aufgrund von überwiegend erschwerten Lebenssituationen von Menschen mit Lernschwierigkeiten plädiert Priebe dafür, der sozialen Dimension besondere Aufmerksamkeit zu widmen, um den Sozialisationsversäumnissen aufgrund von fehlenden Alltags- und Welterfahrung nachzukommen (VGL.: PRIEBE (2006), S. 63).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die drei Grunddimensionen von Priebe im Bezug auf das Lernen bedeutsam sind. Lernen wird in dieser Arbeit also nicht vorrangig als abstrakt kognitiver Prozess verstanden, sondern mehr als Prozess, der die Erweiterung der subjektiven Erfahrungswelt des Lernenden ermöglichen soll, wobei der Schüler immer im Vordergrund steht.

## 2. Historisch-politische Bildung

### 2.1 Definition

„Historisch-politische Bildung ist einerseits eine häufige, beliebte und oft emphatisch vorgetragene Forderung. Andererseits stehen viele Geschichtsdidaktiker diesem Integrationsbegriff skeptisch gegenüber“ (HEDTKE (2003), URL 07.10.2014). Denn grundsätzlich sind es zwei verschiedene Wissenschaften und Didaktiken mit verschiedenen Zielen. Wo es sich die Geschichtsdidaktik grundsätzlich zum Ziel macht, Geschichtsbewusstsein und historisches Lernen zu initiieren (VGL.: ROHLFES 1999, S. 19 F.), macht es sich die Wissenschaft bzw. die Didaktik der Politik zum Ziel, politisches Lernen zu ermöglichen. Trotz der Unterscheidung, muss das Ineinander-verwoben- sein von Politik und Geschichte Beachtung finden, das unter anderem aufgrund des Gegenwartsbezugs beider Wissenschaften zum Vorschein kommt. Denn Politik kann nicht ohne ihre historische Bedingtheit verstanden werden, genauso können geschichtliche Ereignissen nicht ohne Politik dieser Zeit verstanden werden. Politische Vorstellungen sind zu jeder Zeit in der Geschichte eng mit Geschichtsdeutungen verwoben und die „Vorstellungen von historischer Wirklichkeit werden durch politische Orientierung beeinflusst“ (PAMPEL (2007), S: 327) (VGL.: PAMPEL (2007), S. 356F). Wenn man beide Disziplinen und ihre Ziele genauer betrachtet, kommt man zu dem Ergebnis, dass es Überschneidungsmengen gibt, die den Begriff der historisch-politischen Bildung legitimieren. Nicht selten stehen die Geschichte und die Politik in direkter Wechselwirkung miteinander (VGL.: PRIEBE (2006), S. 113). Besonders bei dem Themenbereich des Nationalsozialismus lässt sich diese Korrelation finden, da die historischen Geschehnisse im dritten Reich nicht ohne die dahinterstehende Politik verstanden werden können. Es kann laut Lange 2004 nicht mehr davon ausgegangen werden, dass das Wissen über die Geschichte sich nur im Wissen über die Vergangenheit abspielt. Denn das, was früher war, kann immer nur vom ‚Heute‘ her verstanden werden (VGL.: PRIEBE (2006), S. 113).

Trotzdem wird gegenwärtig viel über die Kombination der beiden Bereiche diskutiert. Wenn es sich überschneidende Momente von historischer und politischer Bildung gibt, ist es aber mindestens auch genauso wichtig hervorzuheben, dass es Bereiche gibt, in denen beide Begriffe getrennt voneinander stehen. Pandel argumentiert, dass das politische Bewusstsein zum Ziel hat, dem Lernenden Orientierung für die Gegenwart, die Zukunft und für sein politisches Handeln zu geben. Historische Bildung dagegen könne

keinen Anspruch darauf erheben, handlungsbezogen zu sein, sondern biete Orientierung in der Zeit (VGL.: PANDEL (1997), S. S. 319FF).

Lange setzt jedoch entgegen, dass die Begründung, dass geschichtliches Wissen immer vergangenheitsbezogen ist und deshalb vom gegenwartsbezogenen politischen Wissen getrennt werden muss, nicht haltbar sei. Denn Geschichte kann immer nur von dem Standpunkt der Gegenwart, also rückblickend verstanden werden. Und auch politische Bildung bezieht sich nicht nur auf Gegenwärtiges und Zukünftiges, denn Politik von gestern beeinflusst unser Heute (VGL.: PRIEBE (2006), S. 113). Bei seinen Aussagen stützt Lange sich auf die grundlegende Annahme, dass es ein „historisch-politisches Bewusstsein“ (PAMPEL (2007), S. 50) gibt. Bei dieser Art von Bewusstsein geht es lange nicht darum, eine Summe von historischem und politischem Wissen als historisch-politisches Bewusstsein zu bezeichnen, sondern vielmehr „stellt [...] die Schnittmenge der eigenständigen Teilstrukturen Geschichtsbewusstsein und Politikbewusstseins dar“ (PAMPEL (2007), S. 50). Diese Schnittmengen sieht er in „politikgeschichtlichen und geschichtspolitischen Denkstrukturen“ (PAMPEL (2007), S. 50). Wobei er das „geschichtspolitische Bewusstsein“ als „Teilbereich des politischen Bewusstseins [sieht], [welches] die Vorstellung davon umfasst, wie innerhalb einer sozialen Gruppe kollektiv verbindliche Geschichtsdeutungen hergestellt werden“ (PAMPEL (2007), S. 50). Unter „politikgeschichtlichem Bewusstsein“ versteht er „die Vorstellung von Herrschaftslegitimation durch historische Bezüge“ (PAMPEL (2007): S. 50).

Das Konstrukt der historisch-politischen Bildung hat also durchaus seine Berechtigung, da es Überschneidungsmengen gibt, die sich meiner Meinung nach besonders im Thema des Nationalsozialismus finden. Trotzdem möchte ich mich für diese Arbeit schwerpunktmäßig mit dem Begriff der historischen Bildung beschäftigen. Ich möchte es in den Vordergrund rücken, da historisches Lernen und das Bewusstsein der Historizität die Voraussetzung dafür zu sein scheinen, sich mit der deutschen Geschichte bzw. vergangenen Angelegenheiten zu beschäftigen und diese zu verstehen. Aus diesem Grund werden Termini wie historisches Bewusstsein und historisches Lernen im folgenden Teil erläutert.

### **2.2 Historisches Lernen, historisches Bewusstsein**

Sowohl das historische Bewusstsein als auch das historische Lernen sind in der Debatte um historische Bildung zentrale Ziele, die in diesem Kapitel einer näheren Betrachtung unterzogen werden (VGL.: PRIEBE (2006), S.115). Denn historisches Bewusstsein und his-



torisches Lernen sind Voraussetzung für die Erarbeitung von Kriterien zur Gestaltung einer Opferbiografie. Mit dem übergeordneten Ziel, Menschen mit Lernschwierigkeiten historische Bildung zu ermöglichen. Die Kriterien sollen die Erkenntnisse, die aus beiden Begriffen gewonnen werden können, berücksichtigen.

### 2.2.1 Geschichtsbewusstsein

In diesem Kapitel über das Geschichtsbewusstsein als zentralen Begriff der historischen Bildung soll zuerst auf die unterschiedlichen Wege eingegangen werden, sich Geschichtsbewusstsein anzueignen. Im Anschluss soll auf die Eigenschaften von historischem Bewusstsein eingegangen werden, um im letzten Teil als Konsequenz aus den Überlegungen zur Aneignung sowie den Eigenschaften des historischen Bewusstseins Überlegungen anzustellen, welche Komponenten bei der Vermittlungen Beachtung finden sollen. Dies soll zunächst unabhängig vom Kontext der Menschen mit Behinderung geschehen, um vorab eine gemeinsame Basis zu schaffen, auf die im Laufe dieser Arbeit aufgebaut werden kann. Auf den Kontext der Menschen mit Behinderung wird zu einem späteren Zeitpunkt an anderer Stelle eingegangen.

Bei „Geschichtsbewusstsein“ handelt es sich um einen im Jahre 1970 in die Geschichtsdidaktik eingeführten Terminus, der bewusst versucht, „die vor- oder außerwissenschaftlichen respektive nicht-kognitiven Momente historischen Denkens einzubeziehen“ (HASBERG (2014), S. 34). Der Aufgangspunkt dieser Kategorie ist die Eigenschaft der Narrativität von Geschichte. Jeismann und Rüsen gehen davon aus, dass „jede Erklärung von Veränderung in der Zeit Erzählstruktur“ (HASBERG (2014), S. 34) besitzt. (Auf die Narrativität von Geschichte wird im Rahmen der Narrativitätstheorie zu späterem Zeitpunkt noch eingegangen.) Die besondere Eigenschaft des Geschichtsbewusstseins ist die Verknüpfung von der Vergangenheit, die erstens unwiederbringlich vergangen ist, und zweitens auch nicht mehr direkt zugänglich ist mit der Gegenwart, in der ein Bewusstsein für die Unwiederbringlichkeit der Vergangenheit besteht. Sich diese zwei Tatsachen bewusst zu machen zeichnet das Geschichtsbewusstsein aus. Die Vergangenheit wird also mit einem Bewusstsein über sich selbst verbunden. Es ist nur möglich, sich Zugang zu diesem Bereich der Geschichte zu verschaffen, indem man Wissen darüber hat. Auch Karl Jeismann vertritt die Meinung, dass eine kognitive Auseinandersetzung mit der Vergangenheit als Voraussetzung für historisches Bewusstsein erforderlich ist, wenn er sagt, dass das historische Bewusstsein „das Insgesamt der unterschiedlichsten Vorstellungen von Einstellung zur Vergangenheit“ (HASBERG (2014), S. 16) ist. Bergmann 2001

beschreibt: „Geschichtsbewusstsein besteht aus bestimmten Wahrnehmungsweisen und Unterscheidungsvermögen, die auf unterschiedlichen Wegen erworben werden können“ (BERGMANN IN HASBERG (2014), S. 16).

Die Aneignung von historischem Bewusstsein kann auf drei verschiedene Arten geschehen: 1. durch „lebensgeschichtliche eigene Erfahrungen“ (PRIEBE (2006), S. 115), 2. durch den Erwerb von „wahrgenommene[r] Geschichte, die von anderen, meist älteren Menschen erzählt wird“ (PRIEBE (2006), S. 115) und 3. von historischem lernen in der Schule, (ich möchte an dieser Stelle auch außerschulische Lernorte wie zum Beispiel Gedenkstätten mit einschließen) durch „eigene Denkakte“ (PRIEBE (2006), S. 115), die durch fachkundige Lehrerinnen und Lehrer sowie anderen Pädagogen zum Beispiel an der Gedenkstätte angeleitet werden. Das Geschichtsbewusstsein als zentraler Begriff der Geschichtsdidaktik beschäftigt sich also mit „jeglichen Prozessen der Vermittlung und der Rezeption von Geschichte“ (PRIEBE (2006), S. 115).

Hasberg schreibt dem historischen Bewusstsein drei bedeutende Eigenschaften zu. An erster Stelle nennt er die Prozesshaftigkeit des historischen Bewusstseins. Das Bewusstsein der Vergänglichkeit von Zeit ist ein „dynamischer Prozess“ (HASBERG (2014), S. 34), der immer wieder aktualisiert werden muss. Jeden Tag gehört zu der Vergangenheit ein Tag mehr als gestern. Deshalb muss die Orientierung in der Vergangenheit immer wieder neu produziert und erweitert werden. Denn wenn dieser Prozess zum Zustand wird, dann ist man sich der Historizität nicht mehr bewusst und hat somit kein historisches Bewusstsein (VGL.: HASBERG (2014), S. 34). Die Tatsache, dass sich der historisch Denkende immer in einem Verhältnis und einer Beziehung zur Vergangenheit befindet, ist für Hasberg die zweite Eigenschaft des historischen Bewusstseins. Als Individuum gibt es drei Möglichkeiten, sich gegenüber der Vergangenheit zu verhalten: Als ersten grundlegenden Schritt kann der historisch Denkende die Vergangenheit wahrnehmen, indem er vergangenes aus Quellen analysiert. Darauf aufbauend kann in einem nächsten Schritt der Versuch einer Deutung unternommen werden, indem die Information, die aus der Wahrnehmung gewonnen wurden, „deutend in Zeitverlaufsvorstellungen integriert“ (HASBERG (2014), S. 34) werden, um sich im Anschluss ein Werturteil bzw. eine Orientierung zu schaffen, indem der Inhalt mit sich selbst in Beziehung gesetzt wird. In diesem Schrittmuster verbindet der historisch Denkende die drei Dimensionen von Zeit miteinander: Die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft. Ferner betont Hasberg die „inhaltliche Komponente“, (HASBERG (2014), S. 35) des historischen Bewusstseins. Der Inhalt des historischen Bewusstseins findet ausschließlich in der Vorstellung statt, da

die Vergangenheit „abwesend“ (HASBERG (2014), S. 35) ist und sie umfasst Einstellung zu eben dieser Vorstellung, die durchaus auch wertende Elemente hat (VGL.: HASBERG (2014), S. 34F).

Aus den oben ausgeführten Überlegungen zu Aneignung und Eigenschaften von historischem Bewusstsein gehen im Folgenden die Überlegungen zur Vermittlung als Konsequenz daraus hervor. Wie historisches Bewusstsein nun vermittelt werden kann und welche verschiedenen Bedingungen dabei beachtet werden müssen, wird in den verschiedenen Ansätzen deutlich, die sich mit Prozessen der Vermittlung von Geschichte befassen (VGL.: PRIEBE (2006), S. 115): Der deskriptive Ansatz befasst sich mit Faktoren, die für die Ausprägung des Geschichtsbewusstseins wichtig sind. Wie zum Beispiel mit Voraussetzungen der Schülerschaft, der Art der Vermittlung und der Inhalten. Der theoretische Ansatz beinhaltet Modelle, die eine „Strukturierung des Geschichtsbewusstseins“ (PRIEBE (2006), S. 115) verfolgen. Eine normative Annäherung erfasst Aspekte, die sich mit Erwartung zur Beschaffenheit des Geschichtsbewusstseins auseinandersetzen (VGL.: PRIEBE (2006), S. 115). Für historische Bildung scheint besonders der deskriptive Ansatz von Bedeutung zu sein. Denn die Bedingungen der Vermittlungen korrelieren besonders mit den drei Arten der Aneignung von historischem Bewusstsein: den eigenen Erfahrungen, dem Erzählen von und aus Geschichte und der Bildung in Schule oder außerschulischen Lernorten, denn jeder Schüler bringt eigene historische Erfahrungen mit. Demzufolge scheint es als Pädagoge sinnvoll zu sein, die persönlichen Erfahrungen als Ressource für die historische Bildung wahrzunehmen. Weiterhin kann die Art der Vermittlung durch Erzählungen von älteren Menschen stattfinden, was dem deskriptiven Ansatz ebenfalls entspricht und hilfreich in der Vermittlung von historischem Bewusstsein in Erscheinung tritt. Diese Aspekte regen zur Reflektion über Erwartungen an das Geschichtsbewusstsein an.

Die deskriptive Perspektive beschäftigt sich mit den unterschiedlichen Dimensionen des Geschichtsbewusstseins, die Pandel 1987 formuliert: Er beschreibt die Beschaffenheit des Geschichtsbewusstseins anhand zwei verschiedener Dimensionen. Seine erste Dimension, ist die „Dimension von Zeitlichkeit“ und seine zweite Dimension ist die „Dimensionen der Gesellschaftlichkeit“. Die Dimension der Zeitlichkeit beinhaltet das „Zeitbewusstsein, [das] Wirklichkeitsbewusstsein [und das] Historitätsbewusstsein“ (PRIEBE (2007), S. 116). Das Zeitbewusstsein vereint die Perspektive der Vergangenheit und die Perspektive der Zukunft in dem Bewusstsein eines Menschen und prägt damit dessen gegenwärtiges Geschichtsbewusstsein. Monique Eckmann beschreibt, dass es für die

Vermittlung von Geschichte besondere bedeutsam ist, beides mit einzubeziehen, die Vergangenheit und die Zukunft. Die Aneignung geschieht immer auf der Grundlage gemachter Erfahrungen und das Vermittelte wird im Anschluss in einen „Erwartungshorizont“ (ECKMANN (2010), S. 64) eingeordnet. Die eigenen Erlebnisse stellen den Bezug zur Vergangenheit, die Erwartungen den Bezug zur Zukunft da und beide Komponenten prägen das Geschichtsbewusstsein (VGL.: ECKMANN (2010), S. 64). Auch hier lassen sich Parallelen zu den Eigenschaften des historischen Bewusstseins ziehen. Denn die Dimensionen der Zeitlichkeit betont auch Hasberg, wenn er davon spricht, dass historisches Bewusstsein nur dann ausgebildet werden kann, wenn man in der Lage ist, sich selbst als jemand wahrzunehmen, der sich zu jedem Zeitpunkt der Vergangenheit gegenüber verhält. Demzufolge scheint auch dieser Aspekt von großer Bedeutung zu sein, um das historische Bewusstsein auszubilden. Darauf folgend nennt Pandel die „Dimensionen der Gesellschaftlichkeit“, welche „das ökonomisch-soziale, das politische Bewusstsein, sowie das Identitätsbewusstsein“ (PRIEBE (2006), S. 116) mit einschließt. Das Identitätsbewusstsein, das Pandel erwähnt, schließt sich an die Einstellung an, die Jeismann in seiner Definition von historischem Bewusstsein erwähnt. Um eine Einstellung zu etwas zu haben, muss ich mir meiner selbst als Identität bewusst sein (VGL.: PRIEBE (2006), S.116). Aus den vorangegangenen Überlegung wurde deutlich, dass „geschichtliches Bewusstsein [...] kein Naturprodukt (ist)“ (JEISMANN (1977), S. 13). Deshalb muss besonders bei der Vermittlung, auf Schüler eingegangen werden. Eigene Erfahrung und Erzählungen von älteren Mitmenschen sind sehr individuell, so kann bei schulischem Lernen nicht vom gleichen Standpunkt ausgegangen werden. Bei der Vermittlung müssen deshalb die verschiedenen Eigenschaften und die heterogenen Vorerfahrungen der Schüler Beachtung finden.

Sowohl die Betrachtungen bezüglich des Erwerbs, also auch die Eigenschaften und die bei der Vermittlungen zu beachtenden Komponenten von historischen Bewusstsein, werden Eingang in die Überlegungen finden, die ich im Laufe dieser Arbeit über die Kriterien und deren Verwirklichung innerhalb der Gedenkstättenpädagogik machen werde. Abschließend bleibt „historische[s] Bewusstsein als Lernergebnis individueller geschichtlicher Erfahrungen und gesellschaftlich ausgetragener Geschichtsdeutungen und unbewusst wirkender Traditionen“ und es „schafft einen Ausgleich zwischen den Zeitdimensionen und ermöglicht so eine Sinnorientierung und Kontingenzbewältigung“ (HASBERG (2014), S. 81).

### **2.2.2 Historisches Denken und historisches Lernen**

B. v. Borries formuliert, dass das „historisches Bewusstsein durch zunächst angeleitetes, jedoch selbstständiges historisches Denken“ entsteht (HASBERG (2014), S. 81).

Historisches Denken ist also gleichermaßen Ziel und Voraussetzung für das historische Bewusstsein.

Deshalb soll an dieser Stelle zunächst der Frage nachgegangen werden, wie sich das historische Denken entwickelt. Kinder bis ins dritte Lebensjahr haben zum Phänomen „Zeit“ einen ausschließlich sensumotorischen Zugang. Das heißt, sie sind in der Lage, Dinge in der richtigen Reihenfolge abzuhandeln, aber die konkrete Zeitvorstellung bleibt in diesem Alter noch verwehrt. Sie können noch nicht abschätzen, wie lange definierte Zeitabschnitte dauern. Nach dem dritten Lebensjahr erlangen Kinder die Fähigkeit, die Zeitabschnitte, die sie mit Handlungen in Verbindung setzen können, abzuschätzen. In Äußerungen wie „noch zweimal schlafen bis,...“ wird deutlich, dass bestimmte Zeitabschnitte nachvollziehbar werden. Wenn Kinder das Grundschulalter erreicht haben, ist dies der Beginn vom eigentlichen Verständnis von Dauer und Zeitabschnitten. Trotzdem ist die Vorstellung von Zeit immer noch eingeschränkt. Kinder sind noch nicht in der Lage sich präzise Vorstellungen von Zeit innerhalb kürzerer Zeitabschnitte zu machen. Weiterhin hat sich die Fähigkeit, eine längere Zeitperspektive einzunehmen, noch nicht eingestellt. Was beispielsweise in zwei Jahren sein wird, kann ein Kind in diesem Alter kognitiv noch nicht fassen. Jedoch wissen sie um grobe Alters- und Zeitangaben. Zum Beispiel wissen sie, dass die Eltern älter sind als sie und die Großeltern noch älter. Wenn die Kinder das Grundschulalter hinter sich gelassen haben, konkretisiert sich das Zeitgefühl zunehmend. Sie können immer größere Zeitspannen kognitiv erfassen. Eine Besonderheit, die sich ebenfalls mit fortschreitendem Lebensalter entwickelt, ist die Fähigkeit, sich selbst von Erzählungen anderer Menschen zu abstrahieren und ihren Berichten „so zu folgen, dass ‚Vergangenheit‘ ganz unabhängig von der eigenen persönlichen Geschichte entsteht“ (AUSTERMANN (2014), S. 86). (VGL.: AUSTERMANN (2014), S. 86)

Nach der Entwicklung wird im Folgenden das historische Lernen beschrieben. Der Begriff des historischen Lernens findet sich in vielen geschichtsdidaktischen Veröffentlichungen wieder, umso erstaunlicher ist es, dass es bisher keine „systematische Theorie historischen Lernens gibt“ (PAMPEL (2007), S. 48). Bert Pampel geht in seinem Buch jedoch auf sechs Punkte ein, die das historische Lernen genauer beschreiben und das historische Lernen greifbarer werden lassen und somit gut auf die Gedenkstättenpädagogik übertragbar sind. Historisches Lernen umfasst laut Pampel den Erwerb von Kenntnissen

zu Ereignissen, Entwicklungen, Strukturen und Zusammenhängen, die sich auf die Vergangenheit beziehen. Des Weiteren soll bereits vorhandenes Wissen über die vergangenen Ereignisse vertieft, veranschaulicht und überprüft werden. Historisches Lernen soll Einsicht in historische Phänomene bezüglich deren Kontinuität und Wandel sowie deren Ähnlichkeiten und Unterschiede ermöglichen. Die eigenen historischen Vorstellungen sollen Raum bekommen, konstruiert und ausgebildet zu werden, aber auch die Entwicklung eines „Misstrauens in das eigene Vorstellungsvermögen“ soll ermöglicht werden, um sich der Differenz zwischen den eigenen Vorstellungen und der Vergangenheit, die unmittelbarer individueller Erfahrungen entzogen sind, bewusst zu werden“ (PAMPEL (2007), S. 49). Als weiteren wichtigen Punkt nennt Pampel, die Aneignung, Einübung und Anwendung „historischer Erkenntnisweisen“ (PAMPEL (2007), S. 49), worunter er den Umgang mit Quellen, Empathieentwicklung, das Aufstellen von Hypothesen und das Herausbilden einer kritischen Urteilskraft versteht. Zu historischem Lernen gehört auch das Bewusstsein, dass geschichtliche Gewissheit immer nur vorläufig sein kann und sie aufgrund der Abhängigkeit von menschlichen Aufzeichnungen immer unvollständig ist. Als letzten Punkt nennt Pampel als Merkmal historischen Lernens, die Bedeutung der „Einordnung und Kontextualisierung von eigenen Erfahrungen mit historischen Relikten durch Vergleich und Bewertung“ (PAMPEL (2007), S. 49). (VGL: (PAMPEL (2007), S. 48F)

Aus diesem Kapitel ging hervor, dass sich das historische Denken prozesshaft entwickelt. Weiterhin wurde klar, dass das historische Lernen sehr umfangreich und abhängig von individueller Erfahrung ist. Historisches Denken beinhaltet zu großen Teilen die Bewusstmachung des Unterschiedes zwischen Vergangenheit und Geschichte.

### **2.3 Entwicklung der historisch-politischen Bildung im deutschen**

#### **Sonderschulwesen**

Um der Frage nachzugehen, wie die historische-politische Bildung im Sonderschulwesen verankert ist, scheint es interessant zu sein, sich mit der Entwicklung des Faches Geschichte, somit der historischen Bildung, in deutschen Sonderschulen zu befassen. Dem Fach Geschichte kommt im Sonderschulwesen bisher eine untergeordnete Rolle zu. Diese „mangelnde Wertschätzung“ (HENKEMEIER IN PRIEBE (2006), S. 124), so Henkemeier, kann in drei Stufen der Entwicklung des Faches Geschichte in Sonderschulen nachvollzogen werden: 1945 bis 1950 wurde Geschichtsunterricht in der Sonderschule weitgehend abgelehnt. Eine mögliche Erklärung dafür könnten die Entwürfe für Unterricht sein,

in denen es nur vereinzelt historisch Inhalte gibt. Wenn sie vorhanden sind, dann stehen diese meist im Bezug zu dem Lernbereich „Heimat- und Kulturkunde“. Auch Hasberg betont, dass das Fach Geschichte lange nur „im Rahmen eines Integrationsfaches (bswp. Sachkunde) Berücksichtigung findet“ (HASBERG (2014), S. 16). Von 1960 bis 1970 werden die didaktischen Entwürfe stark an die der Volksschule angepasst, sie werden aber modifiziert und vereinfacht, um sie der Schülerschaft der Sonderschule zugänglich zu machen. Von 1971 bis Mitte der 1980er Jahre steht die politische Bildung vor dem Geschichtsunterricht im Vordergrund mit dem Ziel, die Schüler „bezüglich der gesellschaftlichen Position zu stärken.“ (PRIEBE (2006), S. 124)

Auch der Blick in den heutigen Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte zeichnet ein ähnliches Bild und passt deshalb gut zu den aufgezeigten Entwicklungen der historisch-politischen Bildung der letzten 60 Jahre. Man könnte es auch eine Vermisstenanzeige nennen, da die inhaltlichen Vorgaben seitens der Institutionen sehr karg sind. Ausschließlich in den Themenfeldern ‚Zeitepochen‘ und ‚Wandel der Gesellschaft‘ wird der Nationalsozialismus kurz erwähnt (VGL.: MKS (2009), S. 192F). Besonders wenn man wie Kron davon ausgeht, „dass Lehr und Lernprozesse hauptsächlich von Inhalten [aus den Bildungsplänen, damals noch Lehrpläne] bestimmt sind (PRIEBE (2006), S. 140).

Der Bildungsplan für die Förderschule ist Grund zur Hoffnung und zeigt im Kompetenzfeld ‚Leben mit der Geschichte‘ die Bedeutung von Gedenkstätten auf und hat zum Ziel die regionale Geschichte des Nationalsozialismus unter anderem anhand von Gedenkstätten zu erarbeiten. (VGL.: MKS (2008), S. 248)

### **2.4 Theorien zum Erwerb historisch-politischer Bildung**

Um Möglichkeiten zu schaffen, diesem Mangel an historischem Wissen in Lernbehindertenschulen zu begegnen, werden im Folgenden drei verschiedenen Theorien vorgestellt, wie historisches Wissen erworben wird. Dabei handelt es sich um die „Narrativitätstheorie“, den „Regelkreis des historischen Denkens“ (HASBERG (2014) S.34F), sowie die „gestuften Kompetenzen“ (HASBERG (2006), S. 36F). Im Anschluss an die Theorien sollen darauf eingegangen werden was historische Bildung beinhalten sollte, um sie für Menschen mit Lernschwierigkeiten zugänglich zu machen.

#### **2.4.1 Narrativitätstheorie**

Die erste Theorie, die erläutert werden soll, ist die Narrativitätstheorie, die im deutschsprachigen Raum von Jörn Rüsen eingeführt wurde.

Geschichtsnarrative sind „weitergegebene bzw. aufgenommene sinnstiftende Geschichtserzählungen und -bilder“ (VON WROCHEM (2010), S. 59). Vor dem Hintergrund der Zukunft, ordnen sie die „interpretationsoffene Vergangenheit“ (VON WROCHEM (2010), S. 59) und geben Orientierung für das Verhalten. Geschichtliche Narrative dienen bei der Vermittlung von historischem Wissen den sinnbildenden Prozessen, indem sie den Lernenden „immer wieder in ein neues und wandelbares Verhältnis“ zu ihnen stellt. (VGL.: VON WROCHEM (2010), S. 59) Im Zentrum seiner Theorie steht die Sprache. Sie wird hier als ein „die Welt konstruierendes Medium“ (BARSCH (2014), S. 40) beschrieben. Sie ist demnach nicht „nur“ beschreibend, sondern sie bringt etwas Neues hervor. Michele Barricelli formuliert das zentrale Anliegen der Narrativitätstheorie mit ihren Worten: „historische[s] Wissen ist immer narratives Wissen, d.h., es liegt stets in der Form einer Erzählung vor, also eines sprachlichen Gebildes, das auf bestimmte Weise zuvor zusammenhangslose Sachverhalte (Ereignisse) bedeutungsvoll miteinander verbindet.“ (BARRICELLI IN BARSCH (2014), S. 41). Sie trifft damit auf den Punkt, was diese Theorie verfolgt. Die Sprache bekommt in dieser Theorie eine neue Gewichtung. Ihr wird eine neue Funktion zuteil. Nachdem sie lange „nur“ beschrieben hat, wird die Sprache zu etwas, das die Vergangenheit neu erschafft. Demnach ändert sich auch die Position, wie sie in den 1970er Jahren noch vertreten wurde, dass Geschichte immer einer vorgegeben Norm entsprechen muss. Die Veränderung liegt darin, dass die Deutung von Geschichte heute etwas Subjektives und Individuelles ist. Folglich wird nicht mehr gelehrt, was in der Vergangenheit gewesen sein soll, sondern wie über Vergangenes erzählt wird. Das heißt nicht, „dass das Erzählen über die Vergangenheit keinen wissenschaftlichen Kriterien zu folgen hat“ (BARSCH(2014), S. 41), jedoch wird bewusst, dass der Zusammenhang zwischen der Vergangenheit und der Erzählung über die Vergangenheit, nie vollkommen objektiv sein kann. Noch einmal Michele Barricelli: „Wenn Historiker Quellen [...] beschreiben, analysieren, interpretieren [...] erzählen, erzählen sie letztlich immer Geschichten. Diese sind selbstverständlich nicht beliebig gestaltbar, sondern folgen, mit Jörn Rüsen gesprochen, bestimmten Kriterien der Triftigkeit.“ (BARRICELLI IN BARSCH (2014), S. 41)

Wenn die Narrativitätstheorie nun den Weg in die Geschichtsdidaktik findet, heißt dies, dass davon auszugehen ist, dass „Diversität historischen Denkens“ (BARSCH (2014), S. 41) zunehmend akzeptiert wird und dass Unterschiedlichkeit von Konstruktionen der Vergangenheit zu Normalität werden. Folglich kommt es dazu, dass bisherige „Deutungshoheiten“ kritisch hinterfragt werden.



Selbstverständlich darf die Narrativitätstheorie nicht zu einer „postmodernen Beliebigkeit“ (BARSCH (2014), S. 41) führen, jedoch kann die Unterschiedlichkeit der bisher gemachten geschichtlichen Darstellung der Lernenden zum Lerngegenstand werden. Dazu müssen die für ‚wahr‘ erachteten Geschichtsnarrative infrage gestellt werden. Bei dieser Reflexion von Narrativen werden neue Sinnbezüge in den Lernprozess eingebunden und so kann ein neuer Sinn gemeinsam hergestellt und verstanden werden. Dabei finden „die Konstruktion neuer Sinnbezüge und in einem interaktiven Prozess [...] stets parallel zueinander statt.“ (VON WROCHEM (2010), S. 60)

Festgefahrenen Narrativen über die Vergangenheit treten „im besten Fall weniger starre und normative“ (VON WROCHEM (2010), S. 60) Narrative entgegen, die neue Erzählungen und Bilder über die Vergangenheit beinhalten.

Die Narrativitätstheorie beinhaltet die wichtige Einsicht, dass die geschichtlichen Narrative immer einer „relativen Gültigkeit“ (VON WROCHEM (2010), S. 60) unterliegen. Angesichts der individuellen Vorprägungen auf Seiten der Lernenden und der Lehrenden, und der der Geschichtsnarrative, die ein Ort, eine Gedenkstätte vermittelt, stellt das Vermitteln eines Geschichtsbewusstseins eine große Herausforderung dar. Vorhandene Zweideutigkeit muss toleriert werden. Bei Gedenkstätten kann die „historische Ambiguität zugunsten von Kohärenz minimiert werden.“ (VON WROCHEM (2010), S. 61) Dies ist der Fall, da die Gedenkstätte als historischer Ort oft so einvernehmend und überzeugend wirkt, dass die Diskursivität oft vernachlässigt wird. (VGL.: VON WROCHEM (2010), S. 60F). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Narrativitätstheorie dem Bedürfnis nach Orientierung in der Zukunft durch die Vergangenheit nachkommt und bei gegenwärtigen Fragen und Sinnbezügen hilfreiche Unterstützung bieten kann. (VGL.: VON WROCHEM (2010), S. 59). Jedoch muss auch bedacht werden, dass die Komplexität von Vergangenheit nie in einer linearen Erzählung oder in einer eindimensionalen Darstellung von Vergangenheit erfasst werden kann. Die Narrativitätstheorie kann der Vielschichtigkeit von Geschichte nicht gerecht werden.

### **2.4.2 Regelkreis des historischen Denkens**

Anknüpfend an die Eigenschaft der Prozesshaftigkeit des historischen Denkens wird die zweite Theorie an dieser Stelle dargelegt.

Der Regelkreis des historischen Denkens stellt einen idealtypischen historischen Denkprozess dar. Der ursprünglich von Jens Rösen erklärte Prozess wurde von Hasberg als ein „dynamischer Regelkreis“ (HASBERG (2014), S. 35) ergänzend geschildert.

Im folgenden Schaubild, wird der Inhalt des Regelkreises festgehalten:

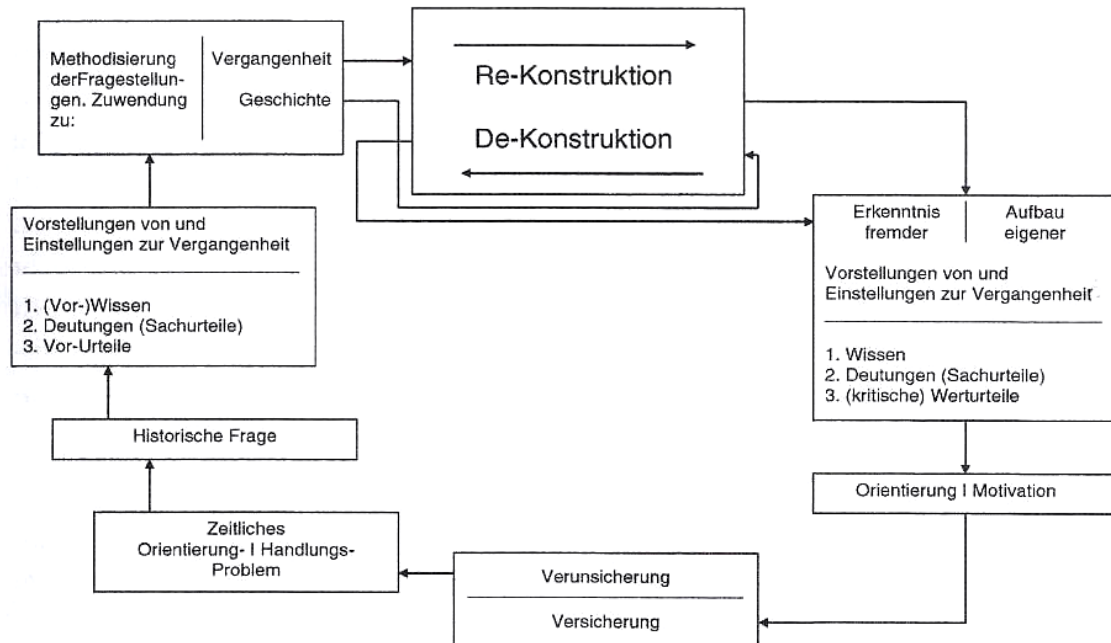


Abb. 1: Regelkreis historischen Denkens (Variante W. Hasberg). (Hasberg (2014), S. 35)

Der Ausgangspunkt des Prozesses ist die Erkenntnis von bzw. der Aufbau eigener Vorstellungen von Vergangenheit und Einstellung zu Vergangenheit. Dies geschieht durch Wissen, die Deutung des Wissens und die Bewertung dieser Deutung. Aus diesen Teilprozessen resultieren Orientierung und Motivation. Die Orientierung kann zu zwei verschiedenen Konsequenzen führen. Entweder sie verschafft Sicherheit. Oder das neue Wissen verunsichert mich und das entstehende „zeitliche orientierungs- und Handlungs-Problem“ (HASBERG (2014), S. 35) muss gelöst werden, indem es zu einer historischen Frage umformuliert wird. Diese Fragen an die Geschichte, die unseren Rekonstruktionen zugrunde liegen, müssen als perspektivgebunden, zeitgebunden- und interessengebunden erkannt und folglich hinterfragt werden. Mit dem neuerworbenen Wissen führt die Fragestellung zur „Re-Konstruktion“ von geschichtlichem Wissen. Rekonstruktion „ist im Wesentlichen eine mehr oder weniger methodisch angeleitete (...) Produktion einer Narration, die auf Funden, Überresten (z.B. Ruinen oder alten Gebäuden) sowie schriftlichen, mündlichen oder bildlichen Quellen der Vergangenheit siert.“ (KÜBLER, ECKSTEIN (2012), URL 19.06.2014). Wenn diese Narration hergestellt ist, kann die „De-Konstruktion“ von Vergangenheit und Geschichte folgen. Dekonstruktion heißt in dieser Arbeit, „im Kern die Perspektiven-, die Zeit- und die Interessengebundenheit einerseits von Quellen und andererseits von Narrationen bzw. Darstellungen

(Rekonstruktionen) zu erkennen und zu reflektieren. Es heißt auch zu erkennen, dass eine Rekonstruktion bedingt durch die (zufällige) Zusammensetzung von Funden und Überresten immer nur vorläufig sein kann.“ (KÜBLER, ECKSTEIN (2012), URL 19.06.2014). Dieser Kreislauf kann sich nun unzählige Male hintereinander abspielen, mitten im Prozess wieder von vorne beginnen oder aber an einer Stelle mitten im Prozesskreislauf beginnen.

Zerlegt man diese Kompetenz des historischen Denkens in Teilkompetenzen so kommt man zu folgendem Ergebnis: Der historisch Denkende braucht, um nach seiner Verunsicherung nicht zu stagnieren, eine historische Fragekompetenz. „Durch die historische Fragekompetenz werden in den Schülern jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaft geweckt, gestärkt und entwickelt, die es ihnen ermöglichen, sinnvolle Fragen an die Vergangenheit zu stellen bzw. Fragestellungen zu erschließen“ (ECKER, ALOIS (O.J.), URL 19.09.2014). Fragen nach der Vergangenheit und die Suche nach Antworten machen historische Orientierung erst möglich, weil es „ohne historische Fragen keine Geschichte“ (SCHREIBER (2007), S. 156) gibt. Laut Waltraud Schreiber existiert Geschichte im Gegensatz zur Vergangenheit nur dann, wenn sie zuvor verfasst wurde. Ohne die Erzählung kann sie nicht konstruiert werden und Konstruktion ist wiederum nur anhand von historischen Fragen möglich. (VGL.: SCHREIBER (2007), S. 156) Der historisch Denkende muss in der Lage sein, aus seinem Problem, seiner Verunsicherung eine Frage zu formulieren, die er im Anschluss bearbeiten kann.

Um über vorhandenes Wissen, über vorhandene Einstellungen und Vorstellung nachdenken zu können, muss die Fähigkeit vorhanden sein, diese zu rekonstruieren. Das Rekonstruieren beinhaltet einerseits das Erschließen von vergangenen Geschehnissen sowie das Erschließen der Zusammenhänge dieser vergangenen Geschehnisse. (VGL.: SCHREIBER (2006), S. 23F)

Bis zu diesem Zeitpunkt im Prozess sind alle Informationen, die zu dem Sachverhalt gehören, zusammengefügt und zu einem Ganzen geformt worden. Wenn die Rekonstruktion als erfolgreich gewertet werden kann, muss in einem nächsten Schritt die Kompetenz und die Bereitschaft dazu vorhanden sein, diese auch wieder zu dekonstruieren, sie zu Überdenken, neue Ideen zu entwickeln, neue Deutungen zu erschaffen. „Das Dekonstruieren ist ein analytischer Akt. Vorliegende historische Narrationen werden in ihren Bestandteilen (Oberflächenstruktur) erfasst und auf die tiefer liegenden Strukturen hin untersucht“ (SCHREIBER (2006), S. 23F). Bei dieser Analyse sollen alle Bestandteile sichtbar werden, unabhängig davon, ob sie für den Zusammenhang auf den ersten Blick

bedeutsam erscheinen oder nicht. Denn mithilfe der Analyse soll der historisch Denkende befähigt werden, „die Zugrunde liegenden Intentionen, auch die verfolgten Orientierungsabsichten“ (SCHREIBER (2006), S. 23F) zu verstehen und zu erkennen.

Nach gelungener Re- und Dekonstruktion müssen die neu entstandenen Pfade wieder Reorganisiert werden. Jenes Suchen und Finden von Antworten „eröffnet eine Orientierungschance“ (SCHREIBER (2006), S. 22), die sich in einer weiteren Teilkompetenz, der Organisationskompetenz wiederfindet. Sie beinhaltet das Organisieren von eigenen Vorstellungen und Einstellung zur Vergangenheit, da sie unter Umständen in die alte Form der Organisation nicht mehr hineinpassen. Eine neue Konzeption muss errichtet werden. Es muss ein Konstrukt entwickelt werden, denen die neue Zusammensetzung von Ideen, Einstellungen und Vorstellungen entsprechen. Im Anschluss muss es möglich gemacht werden, sich auch in diesem neuen Entwurf von Gedanken zur Vergangenheit zu orientieren. Dazu benötigt der historisch Denkende Orientierungskompetenz. Sie beinhaltet die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, jene Erkenntnisse, die durch die Prozesse von Re- und Dekonstruktion erworben wurden, nun auf die eigene Sicht der Dinge zu beziehen. (VGL.: SCHREIBER (2006), S. 24F). Dazu muss unter Umständen eine neue Konzeption von Geschichtsbewusstsein entwickelt werden, das sich an die neuen Erkenntnisse und Sichtweisen anpassen muss.

Um sich nun zu vergewissern, dass die Einstellungen und Vorstellungen über und von Vergangenheit sinnvoll und zielgerecht sind, muss der historisch Denkende in der Lage sein, seinen gesamten Prozess einer Reflektion zu unterziehen, wofür er die Reflektionskompetenz benötigt.

Dieser prozesshafte Kreislauf schafft Bewusstsein dafür, wie komplex das historische Denken ist und wie viele kleine Teilprozesse dieser gesamte Prozess beinhaltet.

### **2.4.3 Gestufte Kompetenzen**

Als dritte und letzte Theorie werden die „gestuften Kompetenzen“ (HASBERG (2014), S. 37) dargestellt, sie geht aus den Arbeiten des Forschungsverbundes „Förderung und Entwicklung reflektierten Geschichtsbewusstseins“ (Im Folgenden „FUER“) hervor. Die Theorie ist gewissermaßen eine Weiterführung des Regelkreises des historischen Denkens. Die Kompetenzen, die aus dem Regelkreis hervorgegangen sind, werden in dieser Theorie nun in vier verschiedene Niveaustufen historischen Denkens eingeteilt, um die Kompetenzen nach verschiedenen Niveaus ihrer Ausprägung nach zu unterscheiden. (VGL.: SCHREIBER (2006), S. 35) Die Niveaustufen sind den von Jörn Rüsen aufgezeigten

Idealtypen von historischem Lernen entnommen. Die traditionelle Sinnbildung, die sich stark an der Tradition orientiert und diese als Orientierung in der Lebenspraxis übernimmt, stellt die erste Niveaustufe dar. Die zweite Stufe ist die exemplarische Sinnbildung, bei der aus Traditionen allgemeine Regeln abgeleitet werden. Dabei wird ein Bewusstsein für die Wechselbeziehung zwischen Generalisierung und Vereinzeln ausgebildet. (VGL.: RÜSEN, (1997), S. 261FF) Das Niveau der kritischen Sinnbildung beinhaltet das Bewusstsein von der Subjektivität von Erfahrung und das Infragestellen der Legitimität dieser Erfahrungen. Das letzte Niveau der genetischen Sinnbildung thematisiert die aktive Aneignung von historischen Erfahrungen. (VGL.: RÜSEN (1989), S. 39FF)

Die Einteilung orientiert sich an dem Modell der Moralentwicklung nach Lawrence Kohlberg und weist, angelehnt daran, folgende Ebenen auf: „präkonventionelle, konventionelle und die transkonventionelle“ Ebenen. Die Konventionalität wird also zum Parameter, der „weder spezifisch historisch noch auf die grundlegende Operation historischen Denkens, historischen Erzählens, ausgerichtet ist (HASBERG (2014), S.37).

Die Theorie beinhaltet einen „Graduierungsparameter“, der aufzeigt in welcher Hinsicht Formen historischen Denkens qualitativ zu unterschieden sind bzw. worin sich das Niveau der Traditionellen Sinnbildung von den anderen Niveaus unterscheiden (VGL.: SCHREIBER (2006), S. 36). Dabei wird das historische Denken nicht als additive Ansammlung voneinander unabhängigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltung verstanden, sondern als Ganzes“ (SCHREIBER (2006), S. 36). Deshalb erscheint es besonders geeignet, um historische Bildung in einem heterogenen Kreis von Adressaten zu realisieren. Es soll mithilfe dieses Modells möglich werden, dass historisches Denken, unabhängig von der Form des Ausdrucks (schriftlich, sprachlich oder mimisch), von basalem bis differenzierten Niveau klassifiziert werden kann. Wichtig erscheint noch zu erwähnen, dass die Übergänge in den Niveaustufen fließend sind und dass ein hohes Niveau in einer der sieben Kompetenzen auf keinen Fall zwangsläufig auf hohe Kompetenzen in den anderen Niveaustufen schließen lässt.

Jede der sechs Kompetenzen, die aus dem Regelkreis hervorgegangen sind (Fragekompetenz, Re-Konstruktionskompetenz, De-Konstruktionskompetenz, (Re-)Organisationskompetenz, Orientierungskompetenz und Reflexionskompetenz) können nun auf verschiedenen Niveaus erreicht werden.

Um an den ersten Teil dieser Arbeit anzuschließen, gehen Jeismann und Rüsen davon aus, dass „jede Erklärung von Veränderung in der Zeit Erzählstruktur“ (HASBERG (2014), S. 34) besitzt. Die Erzählung ist demnach ein Teil der Geschichte und wird zum „Struk-

turprinzip“ (HASBERG (2014), S. 34) von historischem Bewusstsein. Aus diesem Grund setzen Jeismann und Rüsen die „narrative Kompetenz“ der „historischen Kompetenz“ (HASBERG (2014), S. 34) gleich.

### **2.5 Bezug zu Menschen mit Lernschwierigkeiten**

In vorigen Teilen dieser Arbeit wurde auf die Erklärung von Geschichtsbewusstsein bzw. historischem Lernen und Denken eingegangen, weiterhin wurde die Entwicklung dargelegt, wie die historische Bildung sich innerhalb der Sonderschulen bis heute entwickelt hat und zuletzt wurden Geschichtslerntheorien vorgestellt. Dieser erste Teil meiner Arbeit hat zum Ziel, grundlegende Kenntnisse darüber zu vermitteln, wie historische Bildung oder historisches Bewusstsein sich bei Schülern entwickelt. Im Folgenden sollen die Resultate dieser Überlegungen auf Menschen mit Lernschwierigkeiten bezogen werden. Es soll der Frage nachgegangen werden, welche spezifischen Herausforderungen, welche Eigentümlichkeiten sich daraus für die Arbeit an der historischen Bildung ergibt. Dazu soll als erstes auf die veränderte Ausgangslage eingegangen werden. Danach soll die Notwendigkeit der Kooperation von Geschichtsdidaktik und Geistigbehindertenpädagogik beleuchtet werden, um dann auf Begründungen einzugehen, wieso historische Bildung trotz veränderter Ausgangslage, ebenfalls für Menschen mit Lernschwierigkeiten von großer Bedeutung ist. (VGL.: PRIEBE (2006), S. 71F)

Bei Menschen mit Lernschwierigkeiten müssen sich Pädagogen auf veränderte Bedingungen einstellen, da generell von einer verzögerten Entwicklung ausgegangen werden kann. (VGL.: HASBERG (2014), S. 22) Folglich kann nicht von der, oben dargestellten, prototypischen Entwicklung des historischen Denkens ausgegangen werden. In den 1970er Jahren kam eine ungünstige Haltung gegenüber der historischen Bildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten auf. Zu dieser Zeit wurde alles, „was nicht praktisch verwertbare Bildungsinhalte“ waren (HASBERG (2014), S.22) abgewertet. Diese Denkrichtung könnte eine der Ursachen für die mangelnde historische Bildung an Sonderschulen sein. Ebenso muss die Frage gestellt werden inwiefern Kinder, die in der Sonderschule beschult werden, schon geschichtliche Vorbildung besitzen oder nicht (VGL.: HASBERG (2014), S. 85). Da man bei Schülern mit Behinderung von erheblich weniger Alltagserfahrung und Weltwissen ausgeht, kann vermutet werden, dass die Vorbildung im Sinne der historischen Bildung karg ausfällt. Auch diese Tatsache muss im Umgang historischer Bildung berücksichtigt werden. Was ebenfalls Berücksichtigung finden muss, sind die möglichen Beeinträchtigungen der Sinne, auf die mit Rücksicht, Verständnis und

Empathie reagiert werden muss. Die Ausgangslage eines blinden Schülers beispielsweise ist eine gänzlich andere als die eines sehenden Schülers. Hier wird die besondere Bedeutung von „Veranschaulichung deutlich- denn im Wortsinn ‚anschaulich‘ ist für blinde Kinder gar nichts“ (HASBERG (2014), S. 84). Wie stellt sich beispielsweise ein blindes Kind einen König vor oder wie kann ein tauber Schüler sich eine Rede von Hitler bewusst machen? Bei tauben Schülern muss davon ausgegangen werden, dass der Wortschatz erheblich eingeschränkt ist, und damit ist die „für den Unterricht zur Verfügung stehende Sprache begrenzt“ (HASBERG (2014), S. 101). In der Vermittlung von Geschichte können viele Inhalte ausschließlich durch abstrakte Begriffe abgebildet werden. Diese Begriffe sind in den Lern- und Entwicklungsbedingungen tauber Schüler oft wenig greif- und vorstellbar und benötigen deshalb einer besonderen Erklärung und Einführung. Das macht sich oft darin bemerkbar, dass Inhalte erst später vermittelt werden können als im regulären Bildungsplan vorgesehen ist, da die Begriffe und Abstrakta erst später kognitiv erfasst werden können. Bei Schülern, die kognitive Einschränkungen haben, muss auf Kompetenzen die spezifisch für das historische Lernen sind, in besonderer Weise eingegangen werden. Solche Kompetenzen sind unter anderen: nach der Vergangenheit zu fragen, Vergangenheit zu rekonstruieren, Geschichten zu erzählen und bereits erzählte Geschichten kritisch zu hinterfragen. Dies sind Beispiele an denen bewusst wird, dass an die Schülerschaft primär kognitive Anforderungen gestellt werden (VGL.: MUSENBERG (2014), S.61). Kompetenzen bezüglich des historischen Lernens, wie zum Beispiel das Lesen, sind ebenfalls zu beachten: „der erschwerte Zugang zu allen Texten bedingt durch eine schwächere Lesekompetenz“ (PRIEBE (2006), S.129) haben Auswirkung auf die Fähigkeit historisch zu lernen. Kognitive Einschränkungen werden auch Auswirkungen darauf haben, inwieweit der Schüler in der Lage ist, sich selbst mit (seiner) Vergangenheit in Beziehung zu setzen und inwiefern das „Sich-der-Vergangenheit-gegenüber-verhalten“ (HASBERG (2014), S. 34) möglich ist. Ist der Schüler in der Lage, Vergangenes aus Quellen zu analysieren, das Ergebnis der Analyse in eine Zeitverlaufsvorstellung zu integrieren und „sich selbst wertend mit dem Re-Konstruierten in eine Beziehung zu setzen“(HASBERG (2014), S. 34)? Wenn nicht alle drei Schritte vollzogen werden können, muss jenes Niveau gefunden werden, auf dem sich der Schüler mit Historie individuell sinnvoll auseinandersetzen kann. Wie Hasberg definiert, soll es bei „Geschichtsbewusstsein“ darum gehen „die vor- oder außerwissenschaftlichen respektive nicht-kognitiven Momente historischen Denkens einzubeziehen“ (HASBERG (2014), S. 34).

Das muss das Ziel sein, wenn es darum geht, sich mit Menschen, die kognitiv eingeschränkt sind, Geschichte zu nähern.

Um historische Bildung für Menschen mit Behinderung zugänglich zu machen, ist es unerlässlich, dass die Wissenschaft der Geschichte und die Sonderpädagogik anfangen, voneinander zu profitieren und sich gegenseitig als ergänzende Wissenschaften und Experten wahrnehmen. Ohne die Sonderpädagogik kann die Geschichtswissenschaft, keine Rücksicht auf die Eigenheiten von Menschen mit Lernschwierigkeiten nehmen. Selbst wenn sie wollten, fehlt ihnen das Wissen über bestimmte Einschränkungen, Grenzen und Eigenschaften von Behinderung. Diese Informationen und dieses Wissen haben Sonderpädagogen. Demgegenüber hat die Geschichtsdidaktik die Aufgabe durch Formulierung für Curricula Sonderpädagogen an ihrem Wissen teilhaben zu lassen und den Pädagogen somit ein fundiertes Fachwissen zur Verfügung zu stellen, das sie an die Schülerschaft weitergeben können (VGL.: HASBERG (2014), S. 69).

Jeder Mensch hat ein Recht auf Bildung, das besagt der Artikel 26 der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (VGL.: ALLGEMEINE ERKLÄRUNG DER MENSCHENRECHTE (1948), URL 01.10.2014). Dies trifft auf alle Menschen und auch auf historische Bildung zu. Dazu muss jedem Menschen Zugang zu Wissen verschafft werden, denn erst aus einer Grundlage an Wissen, kann Motivation und Interesse entstehen, mehr wissen zu wollen (Vgl.: GEORGE (2007), S. 61). Es steht an dieser Stelle außer Frage, dass die historische Bildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten ein Anspruch auf Integrität hat und an die Fähigkeiten und Kompetenzen der Lernenden angepasst werden muss. Der Zugang zu historischer Bildung muss „weniger kognitiv und in einem anderen Tempo“ (GEORGE (2007), S. 62) stattfinden. Die Notwendigkeit von Geschichte als Bildungsangebot ist unbestritten.

Oliver Musenberg plädiert dafür, dass ungeachtet der aktuellen bildungspolitischen Output- und Standardisierungsorientierung das verpflichtende Bildungsangebot in den Vordergrund gerückt wird. Dabei ist ihm die Betonung des Angebots von Bildung sehr wichtig. Pädagogen haben die vorrangige Aufgabe, Angebote zur Bildung zu machen- sie stehen in der „Bringschuld“ (MUSENBERG (2014), S 70). Dabei sind die Schüler mit Lernschwierigkeiten die Adressaten dieses Angebotes und sollen als „Akteure historischen Lernens“(MUSENBERG (2014), S. 71) in den Blick genommen werden. Daraus geht hervor, dass der Pädagoge, mit dafür verantwortlich ist, dass Schüler überhaupt so etwas wie Geschichte kennenlernen und für sich entdecken. Denn ohne das explizite Anregen dieses Gebietes, kann es einem Schüler mit Lernschwierigkeiten unter Umständen ver-



wehrt bleiben. Deshalb haben Pädagogen eine große Verantwortung und auch die Chance, historische Bildung überhaupt zu ermöglichen (VGL.: HASBERG (2014), S. 70).

Die Verantwortung und folglich die Notwendigkeit von historischer Bildung für den Menschen soll in dieser Arbeit mit drei Hauptargumenten begründet werden. Das erste Argument ist anthropologischer Art: die Tatsache, dass der Mensch ‚Mensch‘ ist, schließt ein, dass er eine eigene Geschichte hat, einen bestimmbaren Anfang besitzt. Alles, was ein Mensch an Erfahrungen sammelt und was er erlebt, gehört in den Rahmen seiner eigenen Geschichte, seiner persönlichen Vergangenheit. Menschen mit Behinderung sind keine, wie noch in jüngster Vergangenheit angenommen, „ewige Kinder“ oder gar „geschichtslose Wesen“ (HASBERG (2014), S. 62). Jede persönliche Geschichte eines Menschen wird mit anderen Menschen geteilt: Somit werden Menschen zu Teilern und Mitgestaltern von Geschichte. Genauso ist jeder Mensch ein Teil der Geschichte von anderen Menschen, woraus sich eine gemeinsame Geschichte, eine ‚große ganze Geschichte‘ ergibt, die einen Menschen zu dem macht, was er ist. Sich an die Geschehnisse der eigenen Vergangenheit zu erinnern und “mit sich selbst in einer Identität stiftenden Beziehungen durch die Zeit zu stehen“ (MUSENBERG (2014), S. 71), macht den Menschen zu einem historischen Wesen und unterstreicht die Erfordernis, sich dieser Tatsache im Rahmen historischen Lernens bewusst zu werden (VGL. MUSENBERG (2014), S. 70F).

An zweiter Stelle stehen die Fähigkeiten, Zeit zu empfinden, sich der Vergangenheit bewusst zu sein und zukunftsorientiert zu leben. Diese Berufung ist ausschließlich dem Menschen vorbehalten und macht den Menschen zu einem Kulturwesen. Diese Tatsache, die den Menschen in seiner Identität ausmacht und ihn in seinen Fähigkeiten besonders macht, muss auch bei Menschen mit Lernschwierigkeiten Beachtung finden. Wenn man einem Menschen zumutet, in reiner „Gegenwartsgebundenheit“ zu leben, „beschneidet man die menschliche Natur“ (MUSENBERG (2014), S. 72). Man nimmt dem Menschen eine jener Fähigkeiten, die ihn ausmachen. Nimmt man ihm die Gelegenheit, sich mit den verschiedenen Dimensionen von Zeit zu beschäftigen, stellt man das Mensch-sein- bzw. Person-sein in Frage (VGL.: MUSENBERG (2014), S. 71F).

Als dritte und letzte Begründung für die unbedingte Notwendigkeit historischer Bildung spricht das Faktum, dass „es letztlich kein universelles Maß für Bildsamkeit des Einzelnen gibt, das diesem seine Bestimmung von außen auferlegt“ (MUSENBERG (2014), S. 72). Das heißt, das Maß an Bildsamkeit kann nicht als Maßstab für das ‚Mensch-sein‘ dienen. Ob und inwiefern das Verständnis von der eigenen Vergangenheit und der eigene Geschichte nun bewusst ist oder nicht bewusst ist, ändert nichts an dem Bestand dieser

persönlichen Geschichte. Die Bildsamkeit des Menschen ist also nicht der Maßstab an dem die Aufgabe eines Menschen zu messen ist, sondern an der Bildsamkeit ist vielmehr die pädagogische Aufgabe zu messen, die dem Pädagogen zukommt (VGL. MUSENBERG, S. 72).

In diesem Kapitel hat sich gezeigt, dass die Ausgangslage von Menschen mit Lernschwierigkeiten oft kognitive Einschränkungen mit sich bringt, dass historische Bildung trotzdem ermöglicht werden soll und dass dazu eine Kooperation von der Wissenschaft der Geschichte und der Sonderpädagogik großes Potenzial hat. Dabei legitimiert das Recht auf Bildung, die „Bringschuld“ (MUSENBERG (2014), S 70) des Lehrers, sowie die Eigenschaft des Menschen als „geschichtliches Wesen“ (HASBERG (2014), S. 72) die historische Bildung

### **2.6 Historisch-politische Bildung in der Sonderschule**

Die Situation der historischen Bildung im deutschen Sonderschulwesen wird von Wolfgang Hasberg mit den Worten „offenkundiger Wildwuchs“ (HASBERG (2014), S. 11) unzweifelhaft nicht in das beste Licht gerückt.

Auch eine Studie von F. Henkemeier bestätigt diese Tendenz: Abgänger einer Schule für Lernbehinderten wurden auf die Effizienz des historischen Lernens hin untersucht. Ergebnis dieser Studie war, dass die Schulabgänger „a) ein mittleres Interesse, b) ein mangelndes Zeitbewusstsein, c) fragmentarisches historisches Wissen, d) eine persönliche Geschichtsbetrachtung, e) klischeehafte Bewertungskriterien und f) so gut wie keine methodisch-instrumentellen Fähigkeiten“ (HASBERG (2014), S. 24) besitzen. Es kann davon ausgegangen werden, dass das grundlegende Interesse an historischer Bildung bei Menschen mit Lernschwierigkeiten vorhanden ist. Dies geht aus einer Untersuchung von Henkemeier aus dem Jahr 1976 hervor, bei der er Interviews mit Schülern der Schule für Lernbehinderte untersuchte und feststellte, dass besonders Themen wie „Kriege, Hitler und Nationalsozialismus“ (PRIEBE (2006), S. 126) zu den Themen gehören, an denen die Schüler hauptsächlich interessiert sind. Die Schulabgänger zeichnen sich außerdem durch ein mangelndes Zeitbewusstsein aus, was für historisches Lernen und Denken indes eine Voraussetzung zu sein scheint, um Geschichte zu begreifen. Ernst Jeismann beschreibt das historische Bewusstsein als „das Insgesamt der unterschiedlichsten Vorstellungen von Einstellungen zu Vergangenheit“ (HASBERG (2014), S. 16) und stellt damit die Bedeutsamkeit des Zeitbewusstseins fest. Das unter c) aufgeführte „fragmentarische historische Wissen“ (HASBERG (2014), S. 24) lässt sich eventuell auf die Unsicherheit zu-

rückführen, die Lehrkräfte aufgrund der mangelnden konkreten Handlungsansätze für den Unterricht erleben. Die Tatsache, dass sich unter den Schulabgängern „eine persönliche Geschichtsbetrachtung“ (HASBERG (2014), S.24) vorfinden ließ, lässt vermuten, dass ein gewisses Maß an Geschichtsverständnis vorhanden ist, vor allem dann, wenn es mit persönlichen, biografischen Elementen verbunden werden kann. Auch Henkemeier spricht in diesem Zusammenhang von der „Wahrnehmung des Vergangenen“, als „elementaren Zugang“ (HASBERG (2014), S. 26) zur Geschichte. Die unter e) aufgeführten „klichehaften Bewertungskriterien“ von Geschichte der Schüler der Lernbehindertenschule, lassen ein Rückschluss darauf zu, dass historisch-politische Bildung nicht mit einer oberflächlichen Abhandlung verschiedener geschichtlicher Themen gedient ist, sondern, dass ein tiefergehende Einblick in die Thematiken gewährt werden muss, was die sonderpädagogische Geschichtsdidaktik vor große Herausforderungen stellt. Henkemeier stellt fest, dass bei Menschen mit Lernschwierigkeiten von einer Leistungsminderung in verschiedenen Bereichen, unter anderem der Kognition ausgegangen werden kann. Dies wiederum, so Henkemeier, kann nicht ohne Auswirkung auf „das historische Verstehen bleiben“ (HASBERG (2014), S. 25). Desgleichen stellt Henkemeier bei der „Ausbildung der methodischen-instrumentellen Fähigkeiten“ (HASBERG (2014), S.24) Defizite fest.

Musenbergs stellt in seinem Artikel über die Dringlichkeit von historischer Bildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten sechs verschiedene Thesen auf, die als Ursache für die mangelnde historische Bildung und die „Randständigkeit von historischem Lernen“ (MUSENBERG (2014), S. 68) in Sonderschulen angeführt werden können:

Seine erste These bezieht sich auf die immer wieder zitierte scheinbar ausschließlich praktikierbare „praktische Bildsamkeit“ (MUSENBERG (2014), S. 68) in der Sonderschule. Das historische Lernen scheint mit der besonderen Betonung der lebenspraktischen Kompetenzen nicht mithalten zu können und verliert aufgrund des (scheinbaren) Gegensatzes zum historischen Bewusstsein an Bedeutung.

Es folgt die „Ontogenese des Geschichtsbewusstseins“ (MUSENBERG (2014), S. 68), womit Musenbergs die Tatsache beschreibt, dass sich die Debatte um das ‚Einstiegsalter‘ in den Geschichtsunterricht nun auch auf das Sonderschulwesen ausbreitet. Dabei geht es in der Sonderschule nicht um die Frage des Einstiegsalters, sondern um die grundlegende Überlegung, ob Geschichte in der Sonderschule überhaupt angeboten werden soll. In Anbetracht der Tatsache, dass Regelschulen dazu geraten wird, den Geschichtsunter-

richt erst in der 10. Klasse beginnen zu lassen, nicht wie bisher in der 6. Klasse, muss folglich über die Unterrichtung des Faches Geschichte in der Sonderschule grundlegend nachgedacht werden, da eine „zwangsläufig angesehene Überforderung“ (MUSENBERG (2014), S. 68) als Folge nicht auszuschließen wäre.

Im Folgenden führt Musenberg die These des „Unverhältnis der Fachdidaktiken“ (MUSENBERG (2014), S. 69) an. Sachunterrichts- und Geschichtsdidaktik stehen im Sonderschulwesen in keinem Verhältnis zu anderen Fachdidaktiken. Gründe dafür sieht er in der mangelnden Kommunikation untereinander sowie in fehlender Interdisziplinarität. Die Kommunikation von Seiten der Sonderpädagogen zu den Geschichtsdidaktikern ist von fehlenden Impulsen bezüglich früher Bildung und fehlenden Informationen über die Eigentümlichkeit der Schülerschaft geprägt. Die konträre Kommunikationsrichtung der Geschichtsdidaktik in die Sonderpädagogik ist derweil gezeichnet von bescheidenen Bestandteilen der „sachunterrichtlichen Curricula“ (MUSENBERG (2014), S. 69).

Als weiteren Grund für die karge historische Bildung im Sonderschulbereich nennt er die „Dehnung des Sachunterrichts“ (MUSENBERG (2014), S. 69). Der Sachunterricht wird in der Schule für Geistigbehinderte über die gesamte Schulzeit gedehnt, folglich bleibt kein bis wenig Platz für geschichtsdidaktische Impulse.

Die „Segregation“ (MUSENBERG (2014), S. 69) zwischen Regelschule und der Sonderschulen, im Besonderen der Schule für Geistigbehinderte, wird zur weiteren Ursache. Die interdisziplinäre Kommunikation wird dadurch stark beschränkt.

Als letztes Argument führt Musenberg die immer mehr um sich greifende „Outputsteuerung“ (MUSENBERG (2014), S. 69) als Ursache für mangelnde historische Bildung in der Sonderschule an. Seit PISA setzt man auf Output-gesteuerte Bildungsstandards und anwendungsbezogene, messbare Kompetenzen. Deshalb geraten die „weichen Fächer oder unscharf definierten Domänen“, (MUSENBERG (2014), S. 69) in den Hintergrund und erleiden einen Bedeutungsverlust (VGL. MUSENBERG (2014), S. 68ff).

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass es Anlass dazu gibt, sich auf die Suche nach Kriterien zu begeben, die diese genannten Defizite vermeiden und die das (historische) Lernen für Menschen mit Lernschwierigkeiten ermöglichen bzw. erleichtern.

Die im Folgenden zusammengetragenen Kriterien sind das Ergebnis von der Recherche aus verschiedenen Büchern zur historisch-politischen Bildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten.

## 2.7 Kriterien für historische Bildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten

Spätestens an dieser Stelle der Arbeit stellt sich nach all den grundlegenden Information bezüglich historischer Bildung die Frage, wie sie nun konkret aussehen kann. Oder besser gesagt, welchen Kriterien das Angebot der historischen Bildung genügen muss, um für Menschen mit Lernschwierigkeiten ertragreich zu sein.

Im Folgenden wird eine Tabelle vorgelegt, die das Ergebnis der Recherche aus der Literatur zur historisch-politischen Bildung im Bereich der Förder- bzw. Sonderschulen ist. Sie soll aufzeigen, wie Schülern der methodische Zugang zu historischer Bildung erleichtert werden kann, um später auch noch auf den kognitiven Zugang, im Sinne von Kompetenzerwerb, zu sprechen zu kommen.

Die Tabelle ist eingeteilt in zwei verschiedene Rubriken. Einer Kategorie werden verschiedene Kriterien zugeordnet, die unter der jeweiligen Kategorie Beachtung finden sollten.

Kategorie	Kriterium
Allgemein	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reduktion</li> <li>- Verzicht auf Details, als auf das ganze Thema zu verzichten, aber Achtung: Isolation</li> <li>- Elementarisierung</li> <li>- Zeitmanagement</li> </ul>
Schüler	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lernvoraussetzungen</li> <li>- Leistungsminderung in verschiedenen Bereichen</li> <li>- Berücksichtigung der Wahrnehmungsbedingungen</li> <li>- Anknüpfen an die Erfahrungswelt der Schüler</li> <li>- Aufkommende Fragen thematisieren</li> </ul>
Illustration/Material	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Illustration des Inhalts</li> <li>- Aussagekräftige Illustrationen in direktem Zusammenhang mit dem Text</li> <li>- Authentisches Material</li> </ul>
Textgestaltung/Sprache	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bezug der Inhalte</li> <li>- Vermeidung von formelhaften Bezeichnungen</li> <li>- Adaption der Texte</li> <li>- Reflektierter und sensiblen Umgang mit Sprache</li> <li>- Kriterien für Texte:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ viele Bilder,</li> <li>○ Zusammenstellung „neuer Wörter“ (Wortklärungen) ,</li> <li>○ einfach kurze Sätze,</li> <li>○ Zusammenstellung von einer Aussage des Textes am Ende vereinfachte Texte</li> <li>○ Klare sprachliche Ausarbeitung</li> </ul> </li> </ul>

Aufmachung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Übersichtlichkeit</li> <li>- umfassende Anschaulichkeit</li> <li>- Merkkästen für besonders wichtiges,</li> <li>- Kombination aus Lern- und Arbeitsmaterialien</li> </ul>
Quellenarbeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>- angemessene Quellenarbeit</li> <li>- Herausstellung der Bedeutung von Quellen</li> <li>- fachgerechter Umgang mit Quellen</li> </ul>
Kriterien im Bezug auf Themen des Nationalsozialismus	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Multiperspektivität</li> <li>- Multiperspektivischen Vorgehen</li> </ul>
Multiperspektivität	
Beispiele geben: Opferbiografie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ziel: Empathie</li> <li>- Parallelen zur Situation der Leser schaffen</li> <li>- Identifikation</li> </ul>

Prinzipiell sollten die Angebote der historischen Bildung den Ansprüchen der Reduktion und der Elementarisierung genügen. Unter Reduktion wird in dieser Arbeit „die Auswahl der Inhalte verstanden“, und zwar nach dem Kriterium der „Angemessenheit für die Lernenden unter deren Perspektive als auch unter der Perspektive der Sache“ (ESSLINGER-HINZ (2007), S. 93). Nach der Auswahl bestimmter Aspekte kommt dem Lehrenden die Aufgabe zu, sie in ihrer Komplexität, ihrer Struktur und ihrer Darstellung so weit zu reduzieren, zu vereinfachen, dass sie sich dem Lernenden aufschließt (VGL.: ESSLINGER-HINZ (2007), S. 93). Hinz nennt dies die „Reduktion der Sachstruktur“ (ESSLINGER-HINZ (2007), S. 93). Unter Elementarisierung versteht Häußler das Zerlegen des großen Ganzen in einzelne Elemente. „Schwierige Begriffe müssen zunächst elementarisiert, das heißt so vereinfacht, so zerlegt werden, dass sie von einer bestimmten Adressatengruppe gelernt werden können“ (HÄUßLER (2009), S. 116). Priebe will mit dem Anspruch der „Elementarisierung“ sicher stellen, dass „die wirklich charakteristischen Elemente herausgearbeitet“ sind, und „der Inhalt sowie die Form eine Begrenzung haben“ (PRIEBE (2006), S. 129). Auf die Elementarisierung wird im weiteren Verlauf der Arbeit noch näher eingegangen. Grundsätzlich muss großen Wert auf das Lerntempo gelegt werden, dazu können in regelmäßigen Abständen Informationen von den Lernenden eingeholt werden (VGL.: GEORGE (2007), S. 48). In erster Linie ist es für ein Lernangebot von großer Bedeutung, dass spezifische und für das Thema bedeutungsvolle Inhalte aus einer Vielzahl an Inhalten ausgewählt werden. Die für wichtig und relevant erachteten Inhalte müssen in einem zweiten Schritt auf eine Art reduziert bzw. rationalisiert werden, dass sie unter den jeweiligen spezifischen Aneignungsvoraussetzungen der Schüler verstanden und in deren Denkstrukturen integriert werden können. Bei Schülern mit Lern-

schwierigkeiten muss mit Leistungsminderungen in verschiedenen Bereichen wie Kognition, Perzeption, Konzentration, Psychomotorik, und Gedächtnis gerechnet werden, welche nicht ohne Auswirkungen auf das historische Verstehen bleiben können. Wie im vorigen Kapiteln schon erwähnt ist die Fähigkeiten des „Sich- Erinnerns“ eine „formal-operationale Denkooperation“ (HASBERG (2014), S. 17) und benötigt die Funktion des Gedächtnisses und der Kognition. Die Perzeption im Sinne der sinnlichen Wahrnehmung ist für alle Lernenden ein hilfreicher Lernzugang. Doch besonders für Schüler, denen die Wahrnehmung durch einen Sinn verwehrt bleibt, wie zum Beispiel blinden Schülern, ist die Perzeption, unerlässlich. Dinge, die sinnlich wahrgenommen werden, können besser behalten werden und sprechen eine andere Art des Lernens an als rein literarisches Lernen. Wenn es einem Schüler nicht gelingt, sich für eine bestimmte Zeit auf den zu lernenden Gegenstand zu konzentrieren, muss dies Beachtung finden und im Rahmen der Lernvoraussetzung berücksichtigt werden (VGL.: HASBERG (2014), S.25). Lernen ist immer an die Wahrnehmung eines Menschen gebunden. Falls die Wahrnehmung eines Schülers eingeschränkt ist, muss dies in seinem Lernverhalten einkalkuliert werden und ihm müssen entsprechende Angebote gemacht werden. Beispielweise soll an dieser Stelle auf blinde Schüler eingegangen werden, denen die Wahrnehmung über den Sehsinn verwehrt bleibt. In Kürze soll dargestellt werden, welche besonderen Zugangsvoraussetzungen blinde Schüler mitbringen und inwiefern auf die Wahrnehmungsgebundenheit des Lernens in besonderem Maße eingegangen werden muss (VGL.: BARSCH (2014), S. 84). Grundsätzlich beschreibt Austermann in seinem Artikel, dass für blinde Menschen eine „realitätsnahe Begegnung mit Historie unabdingbar ist“ (AUSTERMANN (2014), S.81). Bei blinden Menschen entfällt ein wesentlicher Kanal der Informationsaufnahme. Der entfallene Sehsinn ist der Sinn, dem ein „besonders hohes Maß an Realität zugeordnet wird“ (AUSTERMANN (2014), S. 86). Entfällt dieser Sinn, müssen angepasste Angebote diese Realität möglichst genau nachstellen. Es muss trotz des nicht vorhandenen Sehsinns eine Möglichkeit gefunden werden, die „Beweiskraft“ (AUSTERMANN (2014), S. 89), die sehende Menschen eben durch den Sehsinn erfahren, und so von der Existenz überzeugt werden, auch für nicht sehende Schüler zu schaffen. Denn „etwas, das ‚wirklich‘ ist, kann deshalb auch wirksam sein“ (AUSTERMANN (2014), S. 86). Wirksamkeit wird hier im Sinne von Bildungswirksamkeit verstanden. Der blinde Schüler ist in hohem Maß abhängig von der Form und dem Inhalt der Erzählung des Erwachsenen, was der oben erwähnten Narrativitätstheorie eine noch umfangreichere Bedeutsamkeit verleiht. Bezogen auf die Kriterien, denen historische Bildung genügen muss, heißt das, dass die Kriterien die be-

sonderen Zugangsvoraussetzungen von blinden und Menschen mit anderen Sinnesbeeinträchtigungen berücksichtigen müssen.

Da der Inhalt dieser Kategorie bereits in einem vorigen Kapitel dargelegt wurde, wird an dieser Stelle von weiterer Ausdehnung des Inhalts abgesehen und nur noch auf das Kapitel „Bezug auf Menschen mit Lernschwierigkeiten“ verwiesen.

Das Anknüpfen an die „Erfahrungswelt der Schüler“ (PRIEBE (2006), S. 139) im Sinne der „Propädeutik“ (HASBERG (2014), S. 84), ist ein wichtiges Kriterium für gelingende historische Bildung. Die Alltags- und Erfahrungswelt der Schüler mit Lernschwierigkeiten ist oft weniger auf Geschichte und Vergangenheit bezogen, als die Erfahrungen der Schüler der Regelschule. Priebe betont die besondere Wichtigkeit dieses Kriteriums, wenn sie begründet, dass „grundlegende Lernformen und Informationshintergründe bei vielen Schülern fehlen“ (PRIEBE (2006), S. 140). Dem Lehrenden kommt deshalb die Aufgabe zu, eine Balance zwischen Stabilität, im Sinne eines Anknüpfen an die Erfahrungswelt und das bereits vorhandene Wissen des Schülers sowie Instabilität als die bestehende Ordnung aus dem Gleichgewicht bringendes neues Wissen, um die Anbahnung von neuem Wissen zu ermöglichen. Harry Bergeest betont, dass es für erfolgreiches Lernen besonders wichtig ist zu „eine(r) Balance [...] zwischen Stabilität und Instabilität, d.h. zu einer Ordnung und einer existenzieller Sicherheit zu gelangen. Und sich auf dieser Grundlage für neue Erfahrungen und Kreativität zu öffnen“ (BERGEEST (2002), S. 3). Ein weiteres Kriterium, das auch mit Zusammenhang dem Gleichgewicht zwischen Stabilität und Instabilität zu hat, ist, dass Fragen und Anregungen der Schüler offen thematisiert werden müssen. Denn die Balance zwischen Stabilität und Instabilität kann der Schüler letztlich nur selbst erreichen, freilich mit Hilfe der Lehrperson, aber Lernen und Verstehen kann der Lehrer nicht für seinen Schüler. Deshalb ist es existenziell wichtig, Fragen der Schüler ernst zu nehmen und sorgfältig zu beantworten.

Die folgenden Kategorien sind überwiegend Ergebnisse von Analysen aus Schulbuchauszügen, die in den Büchern von Wiebke Priebe sowie aus dem Buch von Wolfgang Hasberg entnommen worden sind. Es wurden jeweils als sinnvoll erachtete Kriterien für Schulbücher entnommen und diese gegebenenfalls auf den hier vorliegenden Kontext angepasst. In Folgenden werden die Kriterien bezüglich der Illustrationen und des Materials thematisiert. Um Illustrationen hilfreich in dem historischen Lernprozess einzusetzen, sollten diese aussagekräftig und in direktem Zusammenhang mit dem Text stehen (VGL.: PRIEBE (2006), S. 161). Es soll den Schülern ermöglicht werden, eine Illustrati-



on, ein Bild als Quelle von Information zu gebrauchen, die den Text ergänzt und ihn veranschaulicht (VGL.: PRIEBE(2006), S. 152). Material, das verwendet wird, um den Schülern ein Lernen ergänzend zum literarischen oder narrativen Lernen zu ermöglichen, sollte authentisch sein, und im besten Falle an die Erfahrungswelt der Schüler anknüpfen. Ortskarten, die beispielsweise verwendet werden, könnten aus der hiesigen Region stammen und Bilder von Personen, auf die Bezug genommen wird, könnten im gleichen Alter sein. So wird das Material lebensnaher, authentischer und ermöglicht eine Identifikation und vereinfacht das Aufnehmen neuer Information im bereits Bekannten (VGL.: PRIEBE (2006), S. 161). Im Bezug auf Text und Sprache gilt Ähnliches wie für Abbildungen. In den Bildungsangeboten muss darauf geachtet werden, dass Texte untereinander und auch im Bezug auf Abbildungen miteinander in Beziehung und nicht zusammenhanglos nebeneinander stehen (VGL.: PRIEBE (2006), S. 152). Verallgemeinernde Aussagen wie zum Beispiel „die Juden“ als „die Opfer“, sollten verhindert werden. Es ist vorzuziehen, dass mit einzelnen Personen als Repräsentanz für eine Gruppe von Menschen gearbeitet wird, um unangebrachte Verallgemeinerung zu vermeiden und ein empathisches Einfühlen seitens der Schüler zu ermöglichen. Denn mit „den Opfern“ fällt eine Identifikation sichtlich schwer, die Identifikation mit einem Juden als „Nachbar, Freund und Bekanntem“ (PRIEBE (2006), S. 165) gelingt dagegen sehr viel besser. Jedoch kann eine solche Verallgemeinerung durchaus auch als Vereinfachung vorgenommen werden, dann erscheint es allerdings hilfreich zu sein, durch Fotos oder biografische Notizen den einzelnen Menschen innerhalb einer Gruppe herauszustellen, um die Anonymität einer Gruppe zu unterbinden und unangebrachte Verharmlosungen zu unterbinden (VGL.: PRIEBE (2006), S. 159F). Bezogen auf die Texte ist eine Reduktion sowie Elementarisierung oft hilfreich, um den Schülern den Zugang zu Texten zu ermöglichen. Hierbei ist zu beachten, dass trotz der Vereinfachung die Beziehung zwischen dem Inhalt und der Aussage des Textes erhalten bleiben muss (VGL.: HASBERG (2014), S. 102). Gelingen kann dies unter anderem durch eine Zusammenstellung ‚neuer oder schwieriger Wörter‘ und durch Worterklärungen am Rande des Texts oder in einem Merkkasten. Es stellt sich auch als hilfreich heraus, die Gesamtaussage des Textes in wenigen und einfachen Worten am Ende des Textes zu formulieren (VGL.: HASBERG (2014), S. 104). Kurze Sätze sowie eine klare sprachliche Ausarbeitung tragen erheblich zur Verständlichkeit des Textes bei (VGL.: PRIEBE (2006), S. 140). Somit soll der Komplexität der Schriftsprache entgegen gewirkt werden (VGL.: PRIEBE (2006), S. 152).

Auch die Gestaltung des Materials spielt eine entscheidende Rolle bei der Verständlichkeit und der Zugänglichkeit für die Schüler und ist deshalb auch ein wichtiges Kriterium für die Ermöglichung von historischer Bildung. Übersichtlichkeit und eine gewisse wiederkehrende Ordnung innerhalb der Arbeitsmaterialien, ist eine das Lernen positiv beeinflussende Komponente (VGL.: PRIEBE (2006), S. 161). Eine wiederkehrende Ordnung ermöglicht eine Orientierung im Buch und erleichtert damit das Konzentrieren auf den Inhalt der Texte und Bilder (VGL.: HASBERG (2014), S. 112). Eine Kombination aus Lern- und Arbeitsmaterial erscheint hilfreich für Schüler zu sein. Sie zeichnet sich durch das Angebot eines grundlegenden Textes mit dazugehörigen Aufgaben als Angebot zum selbstständigen Erarbeiten aus (VGL.: HASBERG (2014), S. 112).

Wie in vorigen Kapiteln schon erwähnt ist die Quellenarbeit in der historischen Bildung ein wichtiger Bestandteil, weil ein elementarer Teil historischer Bildung daraus besteht zu verstehen, dass alles Wissen, dass aus der und über die Vergangenheit existiert immer nur aus Quellen stammen kann. Priebe formuliert, „man (könne) ausschließlich anhand der Interpretation von Quellen etwas über die Vergangenheit aussagen [...] und dieses (müsse) ein Konstrukt bleiben“ (PRIEBE (2006), S. 173). Aus diesem Grund ist eine gründliche und gute Quellenarbeit als Kriterium für historische Arbeit unerlässlich. Im Bezug auf das verwendete Material und die Arbeit mit Quellen ist besonders die Unterscheidung zwischen fiktivem und authentischem Material zu beachten. Wichtig ist, dass das Material als solches gekennzeichnet wird (VGL.: PRIEBE (2006), S. 153).

Die nachfolgenden Kriterien beziehen sich im Besonderen auf die historische Bildung im Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus. Diese Kriterien sollen hier ebenfalls aufgeführt werden, um an meinen zweiten Teil dieser Arbeit über Gedenkstätten und Opferbiografien anzuschließen. Wichtig in diesem Zusammenhang scheint, die Multiperspektivität zu sein. Mit der Beachtung dieses Kriteriums soll verhindert werden, dass eine einseitige Sicht auf eine bestimmte Personengruppe entsteht. Opfer und Täter sollen aus verschiedenen Perspektiven wahrgenommen und beleuchtet werden. Beispielsweise sollen Juden nicht ausschließlich als „die Opfer“ thematisiert, sondern vielmehr auch in ihrer Lebenswirklichkeit abgebildet und vorgestellt werden, um so ein ausführlicheres Bild zu bekommen (VGL.: HASBERG (2014), S. 228). Die Multiperspektivität, also das Einnehmen von verschiedenen Perspektiven von einem vergangenem Sachverhalt, kann meiner Meinung nach zum Widerspruch zu Elementarisierung und Reduktion führen, und ist deshalb nur bedingt für die Arbeit mit Schülern mit Lernschwierigkeiten geeignet.

Als letztes Kriterium soll auf die Bedeutsamkeit von Beispielen eingegangen werden, die es den Lernenden ermöglichen, sich mit einer Figur zu identifizieren, Empathie zu empfinden. Dies ist besonders dann gegeben, wenn die Schüler Parallelen zum eigenen Leben finden, wie zum Beispiel im Alter oder in den Lebensumständen. So sind Schüler emotional involviert und können so einen weiteren Zugang neben dem kognitiven Zugang finden.

Sebastian Barsch entwickelte in Anlehnung an eine sonderpädagogische Förderplanung ein Konzept, dass spezifisch auf Kontext des historischen Lernens hin erstellt ist. Darin geht er auf vier Bestandteile der Förderung ein: Förderbereiche, Fördermaßnahmen, Förderorganisation sowie den Förderprozess. Die oben aufgeführte Tabelle bezüglich der Kriterien sollen nun in Verbindung mit den Ausführungen von Barsch sowie in Verbindung mit der Theorie der „gestuften Kompetenzen“ zu einer Idee entwickelt werden, welche Orientierung und Anleitung gibt, um eine Opferbiografie im Rahmen der Gedenkstättenpädagogik für Menschen mit Lernschwierigkeiten auf eine Weise anzubieten, die historische Bildung ermöglicht. So sollen auf der Grundlage des Förderplanes von Barsch in Verbindung mit den erarbeiteten Kriterien, wichtige Impulse geliefert werden, um kompetenzorientiertes historisches Lernen prozessbegleitend zu ermöglichen.

Der Förderplan von Sebastian Barsch wird in folgender Abbildung dargestellt:

Förderplanbestandteil	Leitkriterien
1. Förderbereiche	<ul style="list-style-type: none"> <li>Historische Kompetenzen <ul style="list-style-type: none"> <li>Sach-, Methoden-, Orientierungs-, Fragekompetenz<sup>58</sup></li> <li>Re- und Dekonstruktionsfertigkeiten<sup>59</sup></li> </ul> </li> <li>Historisches Sachwissen</li> <li>Historische Interessen</li> <li>Lernvoraussetzungen (Sinnesfähigkeiten/Sinnesbehinderungen, Motorik, Emotionalität, soziale Kompetenz, Sprache/Sprachbehinderungen, Lesefähigkeit, intellektuelle Beeinträchtigung)</li> </ul>
2. Fördermaßnahmen	<ul style="list-style-type: none"> <li>Auswahl der Unterrichtsinhalte</li> <li>Auswahl der Quellen und Darstellungen</li> <li>Auswahl der Darbietungsformen von Quellen und Darstellungen (Stichwort: Barrierefreiheit)</li> <li>Begleitende Unterstützung</li> </ul>
3. Förderorganisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zeitlicher Umfang der gezielten Fördermaßnahme</li> <li>räumliche Bedingungen</li> <li>Fächerübergreifende Zusammenarbeit</li> </ul>
4. Förderprozess	<ul style="list-style-type: none"> <li>Langfristige Förderplanung</li> <li>Planung der einzelnen Unterrichtseinheiten</li> <li>Begleitende Evaluation</li> <li>Lernprozessbegleitung</li> </ul>

Abb. 2: Förderplan. (Barsch (2014), S. 56)

Die Förderbereiche, die Barsch in seiner Tabelle nennt, können für die Arbeit an Gedenkstätten mit Opferbiografien als Ziele verstanden werden. So werden die historischen Kompetenzen wie Sach-, Methoden, Orientierungs-, Fragekompetenzen sowie De- und Rekonstruktionsfertigkeiten, und Historisches Sachwissen sowie Historisches Interesse zu Zielen historischer Bildung. Die Kompetenzen werden im Zusammenhang mit der Tabelle der gestuften Kompetenzen im weiteren Verlauf dieser Arbeit definiert. Diese Kompetenzen sind in der Theorie der „gestuften Kompetenzen“ nach FUER in verschiedene Niveaustufen eingeteilt und können somit auf verschiedenen Niveaus erreicht werden. Darin sehe ich die Möglichkeit auf die Heterogenität der Schülerschaft, die aufgrund der verschiedenen Lernschwierigkeiten gegeben ist, einzugehen, und ein differenziertes Erreichen der Ziele der historischen Bildung als gegeben. In seiner Förderplanung geht Barsch weiterhin davon aus, dass auch die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, die durch die verschiedenen Niveaustufen ebenfalls Beachtung finden, gefördert werden können. Die Förderung findet laut Barsch durch adäquate Auswahl von „Unterrichtsinhalten, Quellen und Darstellung, Darbietungsformen von Quellen und Darstellungen (im Sinne der Barrierefreiheit) und begleitende Unterstützung“ statt (VGL.: BARSCH (2014), S.56). Diese Auswahl soll nun anhand der oben ausgeführten Kriterien erfolgen, um der Schülerschaft sowie den Ansprüchen der historischen Bildung gerecht zu werden. Der dritte und vierte Punkt in der Barschen Förderplanung beziehen sich auf Überlegungen zum zeitlichen Umfang, den räumlichen Bedingungen und der fächerübergreifenden Zusammenarbeit. Der zeitliche Umfang sowie die Zusammenarbeit zwischen Sonderpädagoge und Gedenkstättenpädagoge sind abhängig von den Absprachen, die beide Parteien miteinander treffen und beinhalten großes Potenzial, um das Angebot historischer Bildung zu einem gewinnbringenden Ergebnis zu bringen. Der zeitliche Rahmen ist abhängig von der Zeit, die der Lehrer dem Aufenthalt an der Gedenkstätte einräumt sowie von den Ressourcen des Gedenkstättenpädagogen. Der letzten Punkt des weiteren „Förderprozesses“, der die langfristige Förderplanung, die Planung der einzelnen Unterrichtseinheiten, die begleitende Evaluation und die Lernprozessbegleitung beinhaltet, sprengt den Rahmen dieser Arbeit. Es sei aber so viel gesagt, dass diese Dinge sich auf die Vor- und Nachbereitung des Aufenthalts an der Gedenkstätte beziehen.

So sind die Ausarbeitung der Kriterien zum historischen Arbeiten mit Schülern mit Lernschwierigkeiten, der aufgeführte Förderplan von Sebastian Barsch, den er auf das historische Lernen bezogen hat sowie die Theorie der gestuften Kompetenzen in Ver-

bindung miteinander die Grundlage für die folgenden didaktischer Bearbeitungen einer Opferbiografie im Rahmen der Gedenkstättenpädagogik. Ziel ist dabei der Versuch, die Defizite, die aktuell in der historischen Bildung im Sonderschulwesen vorzufinden sind, zu begegnen und in den „offenkundiger Wildwuchs“ (HASBERG, (2014), S. 11) ein wenig Ordnung zu bringen.

### 3. Gedenkstättenpädagogik

#### 3.1 Definition

Gedenkstättenpädagogik meint die pädagogische Arbeit an Orten der Erinnerung an den Nationalsozialismus sowie seiner Verbrechen und dient als Bezeichnung für die „Vermittlungstätigkeit von und in Gedenkstätten“ (HAUG /KÖBLER (2009), S. 84). Sie geht der Frage nach, wie sich die pädagogische Arbeit in Gedenkstätten zur Arbeit in anderen Bildungseinrichtungen verhält und wie sich ihre Ziele realisieren lassen. (KAISER (2010), S. 25) Auf die Ziele von Gedenkstättenpädagogik wird im nächsten Kapitel näher eingegangen. Gedenkstättenpädagogik setzt sich aus zwei Teilen zusammen. An erster Stelle die eigentliche Pädagogik und an zweiter Stelle die Gedenkstätte. Die Pädagogik an Gedenkstätten ist kein definierter Bereich der allgemeinen Pädagogik, sondern beschäftigt sich mit pädagogischen Aspekten der Arbeit an Gedenkstätten, wie zum Beispiel die Ausbildung der Mitarbeiter, die Methodik und Didaktik sowie mit der Verfassung von Zielen und Aufgaben der Gedenkstätten (VGL.: PAMPEL (2007), S. 46).

Eine Gedenkstätte ist zu allererst ein Ort, der zu einer bestimmten Tätigkeit veranlassen will: dem ‚Gedenken‘. Sie „befinden sich an historischen Orten, sie verfügen über gestaltetes Gelände und historische Ausstellung, oft auch über Bibliotheken und Archive zumindest über ein Minimum an Personal“ (HAUG (2010), S. 33). Beide Merkmale, das Gedenken und die Stätte, sollen im Folgenden thematisiert werden. Die ‚Stätte‘ ist der Ort an dem ‚es gewesen ist‘. Ein historisches Geschehen, hat hier an diesem Ort Spuren hinterlassen und zeichnet sich deshalb besonders durch die „sinnliche Nähe“ und gleichzeitige „zeitliche Ferne“, (PAMPEL (2007), S. 25) und die daraus entstehende Authentizität aus. Diese wahrgenommene „Ursprünglichkeit, Originalität und Echtheit“ (PAMPEL (2007), S. 25), die dieser Ort ausstrahlt, sind Beweise, für das, was geschehen ist (VGL. PAMPEL (2007), S. 25F).

Besucher werden dazu angehalten, an diesem ‚Ort des Geschehens‘ zu Gedenken. Dabei ist diese Art von Erinnerung nicht spontan und persönlich, sondern organisiert und öffentlich. Und meint die „bewusste Vergegenwärtigung von historischen Gestalten und Ereignissen, um diese vor dem Vergessen zu bewahren“ (PAMPEL (2007), S. 27). Die Stätte stellt den Vergangenheitsbezug her und ermöglicht das Gedenken, und verhindert somit, dass Gegenstände aus der Erinnerung einer Gemeinschaft verschwinden. „Gedenken ist organisierte Erinnerungsarbeit“ (PAMPEL (2007), S. 27). Dabei ist ‚gedenken‘ im-

mer appellativ an die Nachlebenden gerichtet, und will die historische Tatsache mit einer deutenden Erinnerungen verbinden. Der Appell besteht darin, dass eine Wiederholung des historischen Geschehens unter allen Umständen verhindert werden soll. Imke Scheurich definiert Gedenkstätten als „klar wertorientierte Einrichtungen, die sich gegen antiaufklärerisches und inhumanes Denken richten“ (SCHEURICH (2010), S. 41). Sie greift damit ebenfalls den Appellcharakter von Gedenkstätten auf.

Gedenken geschieht selten allein als Individuum, sondern in sozialen Gruppen und kann deshalb als „soziale Aktivität“ (PAMPEL (2007), S. 27) bezeichnet werden.

Gedenkstätten sind öffentlich eingerichtete Orte, die mit einem historischen Ereignis verbunden sind. Durch Vermittlung von Informationen, die mit dem Ort in Verbindung stehen, sollen die Erfahrungen der Zeitgenossen über ihre Lebenszeit hinaus gegenwärtig gehalten werden (Vgl.: PAMPEL (2007), S. 30f).

Gedenkstätten zeichnen sich durch die „besondere Aura als Orte eines gewaltsamen Todes aus“ (PAMPEL (2007), S. 37). Menschen die an diesen Orten zu Tode kamen, sollen im Mittelpunkt stehen. Gedenkstätten verstehen sich jedoch nicht ausschließlich als Orte des Gedenkens, sondern auch als Einrichtungen historisch-politischer Bildung (VGL.: PAMPEL (2007), S. 30ff).

## **3.2 Merkmale von Gedenkstättenpädagogik**

Anschließend an die Definition von Gedenkstättenpädagogik, die schon einige Merkmale beinhaltet, soll in diesem Kapitel über weitere Merkmale von Gedenkstättenpädagogik eingegangen werden, dabei wird erst auf den Ort als Merkmal eingegangen, der das bezeichnendste Merkmale einer Gedenkstätte ist. Ferner soll auf die Spannung thematisiert werden, in der sich die Gedenkstättenpädagogik befindet: die auseinanderklaffenden Erwartung von einerseits objektivem, richtigem historischem Lernen ohne eine zu starke Beeinflussung durch Gefühle und andererseits dem zweifellos emotional aufgeladenen Ort, der die Gedenkstätte darstellt. Als letztes Merkmal wird auf die pädagogischen Mitarbeiter als sehr prägender Teil der Gedenkstättenpädagogik eingegangen.

### **3.2.1 Der Ort**

Gedenkstätten sind Tatorte. Orte die „situativ, ortsbezogen und biografisch“ (HEYL (2009), S. 176) eine Geschichte erzählen, indem Spuren freilegt werden, die die Geschehnisse hinterlassen haben. Sie fungieren als „anschauliche und unleugbare Sachbeispiele der Verbrechen“ (HEYL (2009,) S. 176). Die Ortsbezogenheit einer jeden Gedenk-

stätte stellt das erste und wichtigste Merkmal der Arbeit an Gedenkstätten da (VGL.: HAUG /KÖBLER (2009), S. 84). Wenn Straub schreibt, dass „Gedenkstätten [...] unerlässliche Kristallisationspunkte des Erinnerns (sind)“ (STRAUB IN PFLUG (2007), S. 5), dann beschreibt er, dass Gedenkstätten, nie durch die Lehre aus Büchern oder anderen Medien ersetzt werden können, weil die Anwesenheit des Ortes an sich ein so starkes Merkmal ist (VGL.: PFLUG (2007), S. 5). Der Ort an dem alles geschah, gibt die Möglichkeit, vergangene Geschichte in Ort und Bildern gegenwärtig zu machen. „*Hier*, nicht irgendwo und irgendwie, sondern *genau hier* ist es konkret geschehen“ (PFLUG (2007), S. 18). Bezeichnend für den Ort des Geschehens, ist die „besondere Aura als Orte eines gewaltsamen Todes, der sich nicht auf militärischen Schlachtfeldern ereignete, sondern in politisch begründete Gefangenschaft“ (PAMPEL (2007), S. 37). Matthias Heyl macht in seinem Artikel auf die Spannung zwischen „Aura und Spur“ (Heyl (2009), S. 176) aufmerksam. Dabei bemerkt er zum einen, dass die „Aura“ etwas ist, dass den Ort umgibt, das aber nicht zu sehen oder zu hören ist. Zum anderen spricht er von den Untaten, die an diesen Orten Spuren hinterlassen haben, die ersichtlich und wahrnehmbar sind, sich dem uninformierten Besucher der Gedenkstätte aber nicht unmittelbar erschließen. Je mehr Wissen an die Gedenkstätte getragen wird, desto nachvollziehbarer wird sie (VGL.: HEYL (2009), S. 167). Gedenkstätten sind Orte des Erinnerns, Gedenkens, die durch ihre Echtheit und Einzigartigkeit einen unwiederholbaren Charakter haben. Es muss jedoch mit bedacht werden, dass „nicht der Ort [...] Geschichte oder Emotionen hervor (ruft), sondern das Erleben des Ortes wird vielmehr mit dem Vorwissen der Besucher(innen) und den Erzählungen der Gedenkstättenmitarbeiter(innen) zu einem Erkenntnisprozess über das eigene, gegenwartsgebundene Verständnis, des historischen Geschehens zusammengefügt“ (VON WROCHEM (2010), S. 62). Damit soll bewusst gemacht werden, dass nur das Zusammenwirken zwischen dem Ort und dem Vorwissen in Verbindung mit neuem Wissen, den Ort ‚Gedenkstätte‘ zu einem bezeichnenden Ort macht. Historische Tatorte dienen in der historischen Bildung also als Konkretion der Geschichte. An dieser Stelle soll auf die Ausführung innerhalb der Definition von Gedenkstättenpädagogik verwiesen werden, in der die Eigenart ‚des Ortes‘ der Gedenkstätte ausführlich erläutert wurde.

#### **3.2.2 Der Lernort „Gedenkstätte“**

Ein weiteres Merkmal der Orte ist die Tatsache, dass sie historische Orte sind, die durch aktive Angebote und pädagogische Anleitung zu Lernorten werden. Durch die Echtheit, die diese Orte besitzen, und ihren authentischen Zeugnissen kommt ihnen eine beson-



dere Bedeutung zu. Da die Generation der Augenzeugen nur begrenzte Lebenszeit hat, sind Gedenkstätten die Orte, die an denen geschichtliche Ereignisse „quasi unbegrenzt wiederholt werden können“ (PFLUG (2007), S. 18). Damit ermöglichen Gedenkstätten drei Arten von Lernen: Lernen aus Geschichte, von Geschichte und über Geschichte Lernen von Geschichte im Sinne der Vermittlung von grundlegendem Wissen über den Ort. Lernen aus Geschichte impliziert den Wunsch nach Orientierung, die die Vergangenheit geben soll. Lernen über Geschichte beinhaltet „die Annahme einer Unkalkulierbarkeit und einer Unvorhersehbarkeit geschichtlicher Prozesse“ (VGL.: VON WROCHEM (2009), S. 14F). So zeichnet sich das Lernen an Gedenkstätten besonders durch drei Tatsachen aus: Lernen an Gedenkstätten ist erstens „lernen im Sinne des Erwerbs von Grund- und Detailkenntnissen über den historischen Ort oder einzelne Objekte“ (PAMPEL (2007), S. 351). Pampel beschreibt das Lernen zweitens als „Anschlusslernen“ (PAMPEL (2007), S. 351), das heißt Neues wird in bereits vorhandenes Wissen integriert, es wird dadurch veranschaulicht und korrigiert. Deshalb hängt das Lernen an Gedenkstätten primär von den Vorkenntnissen der Besucher ab. Drittens basiert lernen an Gedenkstätten auf nicht-kognitiven Erfahrungen. Es ist durch den Erlebnischarakter geprägt und kann aufgrund ihrer Materialität mit allen Sinnen wahrgenommen werden. Daher eignet sich besonders das Lernen an Gedenkstätten für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Ob und inwiefern Lernen an Gedenkstätten möglich ist, wird im Rahmen der Aufgaben und Ziele der Gedenkstättenpädagogik weiter thematisiert werden.

Pampel verweist jedoch auch darauf, dass die Gedenkstätte nur bedingt als Lernort verstanden werden kann, da der Besuch in der Gedenkstätte von Besuchern mehr als Erlebnis, als als Lernen verstanden wird. „Gedenkstättenbesuche wecken Aufmerksamkeit, vergegenwärtigen Vergangenheit und regen das Nachdenken an, aber ‚lehren‘ sie auch“ (PAMPEL (2007) S. 350)? Es stellt sich heraus, dass Gedenkstätten weniger Orte sind an denen Lehren aus Geschichte gezogen werden, da persönliche Schlussfolgerungen nur selten geschehen. Weiterhin kann nicht von einem historischen Transfer im den Köpfen der Besucher ausgegangen werden. Was einzelne Besucher konkret lernen hängt viel von ihren Vorerfahrung und Vorwissen ab. Die Gedenkstätte eignet sich nur bedingt als Lernort, da es keinen messbaren Zuwachs an Wissen gibt (VGL.: PAMPEL, S. 350). Gelernt wird am konkreten Beispiel und ‚en passant‘ also nicht bewusst, sondern beiläufig. Das Lernen hängt viel von ihren Vorerfahrung und dem Vorwissen ab (VGL.: PAMPEL (2007), S. 355FF). Es bleibt zusammenfassend festzustellen, dass das Lernen durch Ge-

denkstätten als „Veränderung von Wissensstrukturen verstanden werden kann“ (PAMPEL (2007), S. 355).

Der Lernort ‚Gedenkstätte‘ soll dazu beitragen, die gesellschaftlichen Denkweisen, sowie eigene Deutungen der Geschehnisse z.B. des Nationalsozialismus zu reflektieren und zu hinterfragen. Ziel des Lernortes Gedenkstätte kann es also sein, zwischen den Erfahrungen, die in der Gegenwart an der Gedenkstätte gemacht werden und dem Herstellen der „historischen Sinnbezüge“ (VON WROCHEM (2009), S. 12) zu unterscheiden. Um zu dem Entschluss zu kommen, dass es die „deutungsfreie Annäherung an historisches Geschehen nicht gibt“ (Von WROCHEM, (2009): S. 12).

#### **3.2.3 Arbeit mit Opferbiografien**

Der Ort an sich wird von Überlebenden oft als Ort empfunden, an dem ihnen ihre Würde zurückgeben und „Brücke[n] [ge]bau[t] [werden können], um sich wieder zu begegnen“ (PFLUG (2007), S. 18).

Ein weiteres für Gedenkstätten bezeichnendes Merkmal ist, dass hier Menschen im Zentrum stehen, die ihrer Rechte beraubt und unmenschlich behandelt wurden (VGL.: PAMPEL (2007), S. 37). In der Gedenkstätte zählt „Subjekt statt Objekt“ (PFLUG (2007), S. 5). Deshalb ist die Auseinandersetzung mit Opferbiografien ein weiteres Merkmal von der Arbeit an Gedenkstätten. Sie sind Orte, die geprägt sind vom Vermächtnis der Opfer, die hier an dieser Gedenkstätte ihr Leben ließen. Ein explizites Geschehen, soll anhand von Opferbiografien erzählt und betrachtet werden. Auf dieses Merkmal wird im Laufe der Arbeit noch näher eingegangen, wenn eine Opferbiografie für Menschen mit Lernschwierigkeiten als Angebot historischer Bildung, thematisiert werden.

#### **3.2.4 Spannung innerhalb der Gedenkstättenpädagogik**

Ein weiteres Merkmal der Gedenkstättenpädagogik, stellt die Spannung zwischen „den politisch gewollten und normativ-einheitsstiftenden Funktionen des Gedenkens“ dar (VON WROCHEM (2010), S. 59). Die Widersprüchlichkeit, die Gedenkstätten in sich bergen, ist begründet dadurch, dass die Besucher der Gedenkstätte auf der einen Seite nicht zu einer Meinung gezwungen werden sollen, bzw. nicht durch Betroffenheit und Moralisierung zu einer Meinung gedrängt werden sollen. Freilich wünscht sich jeder Pädagoge, der an der Gedenkstätte arbeitet, dass die Besucher betroffen sind, aber erzwingen will man es nicht. Die Ausführungen sollen detailreich und wahr sein, gleichzei-

tig exakte historische Fakten beinhalten. Ziele der Gedenkstättenpädagogik sind politisch-gewollte Funktionen des Gedenkens zu evozieren (VGL.: VON WROCHEM(2010), S. 59). Eine repräsentative Befragung im Auftrag der ZEIT hat bestätigt, dass das Ziel der Gedenkstättenpädagogik erreicht wird: zwei Drittel sehen die eigene Generation in der Pflicht, die nationalsozialistischen Verbrechen und den Holocaust nicht zu vergessen, 80 Prozent halten Holocaustgedenken für sinnvoll. Das sind sehr zufriedenstellende Ergebnisse. Sie haben jedoch einen Haken: 40 Prozent der Jugendlichen sind überzeugt, sich beim Thema NS-Zeit ‚politisch korrekt‘ verhalten zu müssen, 43 Prozent fühlen sich gezwungen, ‚Betroffenheit‘ zu zeigen, wenn dieses Thema angesprochen wird, und 39 Prozent beklagen, dass man über die NS-Zeit keine Witze machen dürfe. (VGL.: WELZER (2011), URL 11.10.2014) Schüler sind sich also über die Notwendigkeit, den Nationalsozialismus nicht zu vergessen, bewusst, fühlen sich aber gleichzeitig in ihrer Freiheit eingeschränkt. Der Besucher soll mit in das Geschehen hinein genommen werden, ohne dabei zu einer betroffenen Miene gezwungen zu werden. Aber trotzdem weiß jeder Besucher, dass das eigentlich genau das ist, was von ihm erwartet wird: betroffen zu sein, empathisch zu reagieren, mit den Opfern mit fühlen. Das Verhalten ist der gesellschaftlichen Erwartung unterworfen,- gerade an so einem Ort. An einer Gedenkstätte scheint es einen Codex an ungeschriebener Regeln zu geben, an die sich die Besucher zu halten haben, ‚weil man es eben so macht‘ an einem Ort wie diesem. Eine solche implizite Erwartung an die Besucher widerspricht erstens der Meinungsfreiheit, die jeder Besucher haben soll und zweitens führen sie zu einem „Konformitätsdruck“ (VON WROCHEM (2009), S. 13), der die verschiedenen Verhaltensweisen von vornerein stark einschränkt (VGL.: VON WROCHEM (2009), S. 12f). Die Möglichkeit, sich eine eigene Meinung über das zu bilden, was sie in der Gedenkstätte gehört und gesehen wurde, ist in solch einem Fall nur noch bedingt gegeben. In Anbetracht der Tatsache, dass das Gehörte in der Gedenkstätte aufgrund der „Botschaft des Ortes“ (ULRICH (2010), S. 55) nicht diskutierbar oder verhandelbar erscheint, entsteht der Widerspruch dazu sich frei und ehrlich zu Verhalten. Der Anspruch an Gedenkstätten auf der einen Seite Empathie für die Opfer und auf der anderen Seite Wissensvermittler zu sein erzeugt diese Spannung. Es erscheint, als wolle man dem Besucher „zweckfreies Gedenken“ (HAUG/KÖßLER (2009), S. 85) ermöglichen, das Gedenken aber gleichzeitig ausnutzen, um das Leiden der Opfer zum Zweck der Läuterung zu instrumentalisieren (VGL.: HAUG/ KÖßLER (2009), S. 85). Es liegt auf der Hand, dass das Gedenken in diesem Fall alles anderen als ‚zweckfrei‘ ist. Es drängt sich der Gedanke auf, dass die Betroffenheit der Besucher, dazu genutzt werden könnte,

gleich allerhand ‚gute‘ (politische) Einstellungen und Haltungen anzubahnen. Dabei geht es grundlegend um den vorhandenen Widerspruch zwischen politischer Bildung und der eindeutigen Werteorientierung der Gedenkstätten (VGL.: ULRICH (2010), S. 10; ULRICH (2010) S.55). In Zusammenhang mit dieser Spannung, werden in Kapitel 6 die Grenzen bzw. die Kritik an Gedenkstättenpädagogik thematisiert.

#### **3.2.5 Mitarbeiter der Gedenkstätte**

Ausgehend von den Ausführungen von Von Wrochem, dass „nicht der Ort [...] Geschichte oder Emotionen hervor (ruft), sondern das Erleben des Ortes wird vielmehr mit dem Vorwissen der Besucher(innen) und den Erzählungen der Gedenkstättenmitarbeiter(innen) zu einem Erkenntnisprozess über das eigene, gegenwartsgebundene Verständnis des historischen Geschehens zusammengefügt“ (VON WROCHEM (2010), S. 62), wird die Bedeutung der Mitarbeiter an Gedenkstätten deutlich. In seinem Zitat betont er, dass auch die Pädagogen bzw. Mitarbeiter, die an der Gedenkstätte arbeiten, einen wichtigen Beitrag leisten und die Gedenkstätte ihr volles Potenzial nur mit ihrem Beitrag entfalten kann. Aus diesem Grund sollen die Mitarbeiter an dieser Stelle als Merkmal von Gedenkstättenpädagogik aufgeführt werden.

Kaiser stellt fest, dass an dem Ort der Gedenkstätte keine unmittelbare Begegnung mit der Vergangenheit stattfinden kann. Die Erwartung, den Schrecken von damals zu erleben, „ohne ihm ausgesetzt zu sein“ (KAISER (2010), S. 20) kann nicht erfüllt werden. Kaiser und auch Von Wrochem zeigen auf, dass die Gedenkstätte an sich nicht selbsterklärend ist. „Sie weisen Spuren auf, die gelesen werden müssen, Strukturen, die zu erforschen sind, sie rufen Eindrücke hervor die verarbeitet werden müssen. Die Besucher(innen) stoßen auf symbolische Installation, die verstanden werden sollen“ (KAISER (2010), S. 20). Deshalb brauchen Orte wie eine Gedenkstätte pädagogische Mitarbeiter, die bei diesem Prozessen behilflich sind, in dem sie auf bemerkenswerte Daten und Fakten hinweisen, einschlägige Informationen geben und eine Deutung anregen (VGL.: KAISER (2010), S. 20). Sie verhelfen dem Besucher zu einer eigenständigen Auseinandersetzung und lassen eine selbstständige Annäherung an das Thema zu. Mitarbeiter an einer Gedenkstätte sind im Wesentlichen mit dafür verantwortlich, die Spannung, für die Besucher auf ein erträgliches Maß zu reduzieren. Sie können eine Grundlage dafür legen, dass das „Gedenken einem Bedürfnis der Besucher entspringt“ (KAISER (2010), S. 21). Denn dann ist die Erwartung persönlicher Beteiligung mit der rituellen Form des Gedenkens vereinbar. Gedenken wird zu einem Bedürfnis, wenn sich der Besucher intensiv

und tiefgehend mit dem Leben derjenigen beschäftigt, die die Gedenkstätte würdigen soll (VGL.: KAISER (2010), S. 20F).

Mitarbeiter an Gedenkstätten sind keinesfalls immer ausgebildete Pädagogen, oft sind es Historiker, ehrenamtlich Engagierte oder Fachwissenschaftlicher, die Führungen oder Seminare an einer Gedenkstätte anbieten. Alle werden als Mitarbeiter mit pädagogischem Auftrag bezeichnet (Vgl.: Ulrich (2010), S. 25). An alle Mitarbeiter werden bestimmte Anforderungen gestellt, um Erwartungen, die an einem Besuch in der Gedenkstätte gestellt werden, zu erfüllen. Mitarbeiter benötigen Fachwissen, methodische Kompetenzen, die Bereitschaft zur Selbstreflexion und eine sichere, wertgebundene, politische Positionierung.

Die fünf Dimensionen nach Ulrich sind eine Orientierung, um die Vielfältigkeit des Berufes eines Mitarbeiters einer Gedenkstätte dazustellen. Sie repräsentieren fünf Ebenen, auf denen die Mitarbeiter während ihrer Tätigkeit agieren. Sie nennt die ethische Dimension (Orientierung an demokratischen und humanitären Werten), die Themen- und ortsspezifische Dimension (Wissen über die Geschichte des Ortes und den Nationalsozialismus), die politische und die methodische Dimension (grundsätzlich pädagogische Haltung im Bezug auf den pädagogischen Auftrag) und die selbstreflexive Dimension (Auseinandersetzung mit der eigenen Person). Dabei gibt es für jede Dimension Kompetenzen, die als Zielvorstellung formuliert sind. Es wird deutlich, dass sowohl erziehungswissenschaftlich bzw. pädagogische Kompetenzen als auch fachwissenschaftliche Kompetenzen vorhanden sein müssen, um Bildungsprozesse in einer Gedenkstätte anzuregen (Vgl.: Heyl (2009) S. 168). Eine professionelle Gedenkstättenpädagogik findet ein ausgewogenes Verhältnis zwischen fachwissenschaftlichem und pädagogischem Anspruch. Die Anfänge der Gedenkstättenpädagogik zeugen von einem „oft eher autodidaktischen Bemühen“ (HEYL (2009), S. 169), bei denen Fachwissenschaft als wichtiger erachtet wurde als die Art und Weise der Vermittlung. Heyl erklärt jedoch, dass moderne Arbeit an Gedenkstätten, dann am wirksamsten ist, also ihre Ziele dann am besten erreichen kann, wenn „ihre Konzeption und ihre Umsetzung“ aufeinander abgestimmt sind. Dies geschieht unter Einbeziehung der pädagogischen *und* fachwissenschaftlichen Aspekte (VGL.: HEYL (2009), S. 170). Diese Anforderung umzusetzen, liegt zum Großteil an den pädagogischen Mitarbeitern einer Gedenkstätte, weil sie diejenigen sind, die mit den Besuchern in Kontakt stehen und gleichzeitig die Ausstellung, Führungen und Seminare im Vorhinein gestalten. Damit sollen die vielfältigen Herausforderungen gewürdigt werden, welchen die Mitarbeiter an der Gedenkstätte ausgesetzt sind. Die verschiedenen

Zielvorstellung hier ausführlich zu behandeln, würde den Rahmen der Arbeit sprengen, es soll jedoch ausdrücklich auf die Vielfältigkeit und auf das herausfordernde und umfangreiche Berufsbild des pädagogischen Mitarbeiters an der Gedenkstätte aufmerksam gemacht werden. Eine weitere Herausforderung denen die Mitarbeiter einer Gedenkstätte ausgesetzt sind, sind die hohen Ansprüche und die Ziele, die an die Gedenkstättenpädagogik gestellt werden. Mitarbeiter begeben sich „regelmäßig auf eine Gratwanderung“ (ULRICH (2010), S. 54) inwiefern Emotionen mit in die Führung oder Seminare eingebaut werden können oder sie sich an historische Fakten halten müssen. Weiterhin ergibt sich eine Spannung bezüglich der Betonung der Verantwortlichkeit des Einzelnen und dem Evozieren von Schuldgefühlen und Manipulation durch eben diese Schuldgefühle (ULRICH (2010), S. 54f). Wie viel angebracht ist und was zu viel ist, liegt allein in der Verantwortung des pädagogischen Mitarbeiters. Als Richtschnur empfiehlt sich zum Beispiel der Beutelsbacher Konsens von 1976 (HEYL (2009), S. 164), der Prinzipien zur Orientierung und Reflexivität bietet. Er soll dazu verhelfen, in der „Spannung zwischen Ausgewogenheit und Kontroversität“ (HEYL (2009), S. 164) eine Balance und Orientierung zu geben. Der Beutelsbacher Konsens hat zum Ziel, „politische Bildung im Sinne von Demokratie-Lernen (zu) organisieren“ (WEHLING (o.J.), URL 2) und dies unabhängig von der jeweiligen Regierung. Unabhängige politische Bildung soll von den unabhängigen Bundeszentralen und den Landeszentralen für politische Bildung, durch die Orientierung am Beutelsbacher Konsens gewährt sein. Der Konsens beinhaltet „drei Grundprinzipien politischer Bildung“ (WEHLING (1977), S. 181):

1. Das Überwältigungsgebot. Es besagt, dass Schüler im politischen Unterricht nicht mit einer Meinung überfallen werden dürfen, sodass sie im Anschluss nicht mehr fähig sind, sich eine eigenständige Meinung zu bilden. Die Grenze zwischen politischer Bildung und Beeinflussung der Schüler muss stets gewahrt werden.
2. „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen“ (WEHLING (o.J.), URL 2). Im Unterricht dürfen keine oppositionellen Meinungen und Einstellungen unterschlagen werden, um den Schüler von einer bestimmten politischen Haltung zu überzeugen. Politik ist und muss kontrovers bleiben, auch im Unterricht. Und
3. „Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine Interessenlage zu analysieren sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen“ (WEHLING (o.J.), URL 2). Wenn die Mitarbeiter der Gedenkstätte sich am Beutelsbacher Konsens orien-

tieren, hebt sich die Spannung zwischen pädagogisch-didaktischen Überzeugungen und politischen Forderungen nicht auf, er kann aber zu einem Instrument werden, das dazu verhilft den Verlauf der Grenze immer wieder zu überdenken.

Der Beutelsbacher Konsens ist ursprünglich für den Unterricht der Politik in der Schule von Prof. Dr. Hans-Georg Wehling formuliert worden und gilt nicht ausschließlich für Schule und Unterricht, sondern eignet sich auch zur Orientierung und Selbstreflexion für Mitarbeiter an der Gedenkstätte (Vgl.: WEHLING (O.J.), URL 2).

### 3.3 Ziele von Gedenkstättenpädagogik

Wenn es in diesem Kapitel um Ziele der Gedenkstättenpädagogik gehen soll, dann wird darunter in dieser Arbeit das Ergebnis verstanden, welches die Gedenkstätten zum einen durch ihre Präsenz, zum anderen aber auch durch ihre Arbeit an den Gedenkstätten erreichen wollen. Werden die Ziele von Gedenkstättenpädagogik zum Gesprächsthema, muss man sich darüber im Klaren sein, dass es *die* Ziele von Gedenkstättenpädagogik nicht gibt, sondern einige von ihnen bilateralen Charakter haben und dass Ziele je nach Neigungen der Pädagogen, die an der Gedenkstätte arbeiten, stark variieren. Die Ziele können in ihrer ganzen Bandbreite differieren: hochgesteckt oder bescheiden, wirklichkeitsnah oder unrealistisch, verpflichtend oder unverbindlich, allgemein oder konkret. An dieser Stelle soll darauf verzichtet werden, die folgenden Ziele systematisch anhand dieser Aufzählung zu abzuhandeln. Vielmehr soll aufgezeigt werden, welche Vielfalt es innerhalb der Ziele von Gedenkstättenarbeit gibt. Die Vielfältigkeit ist unter anderem auch durch die Heterogenität der Adressaten an Gedenkstätten bedingt. Das können Überlebende, Täter, Mitläufer, Jugendliche oder Erwachsene oder eine gesamte Gesellschaft sein. Es wird klar, dass Ziele zwar formuliert werden können und müssen, aber natürlich sind diese immer abhängig von den Positionen der Mitarbeiter, die sie stets neu auf die Adressaten abstimmen müssen (VGL.: PAMPEL (2007), S. 53F).

Im Folgenden sollen deshalb fünf Zielsetzung thematisiert werden, über die in der landesweiten Gedenkstättenpädagogik Konsens besteht. Sie beinhalten verschiedene Schwerpunkte:

1. Vermittlung von Wissen,
2. Empathie für die Opfer,
3. aus der Geschichte lernen und Nachdenken über die Bedeutung für die Gegenwart,

4. Vermittlung von demokratischen Einstellungen und Kompetenzen zur Beeinflussung des Handelns und
5. Selbstreflexion (VGL.: PAMPEL (2007), S. 534F).

Die erste Zielsetzung ist fast selbstverständlich und ergibt sich aus dem Bestand der Gedenkstätte an sich: Aufklärung über die historischen Ereignisse am und über den Ort selbst. Mit der Historie des Ortes verbunden geht es immer auch darum, sich mit dem „geschichtlichen Gesamtzusammenhang“ (PAMPEL (2007), S. 55) zu beschäftigen und Einsicht in die politischen Hintergründe zu wecken. Dieses neue Wissen soll mit vorhandenen und mitgebrachten Voreinstellungen und Kenntnissen verglichen werden, um auf diesem Wege über aktuelle Bedeutung der vergangenen Geschehnisse nachzudenken. Es sollen Fragen aufgeworfen werden, welche ursächliche „Strukturen und Einstellung diese Verbrechen“ ermöglicht haben und „wie sie geplant und durchgeführt wurden“ (PAMPEL (2007), S. 55). Ziel ist es den Besuchern zu ermöglichen, sich kritisch mit den angebotenen Informationen zu beschäftigen. Sie sollen keiner historischen Überlieferung „ausgesetzt“ (PAMPEL (2007), S. 55) sein, sondern die Gedenkstätte soll die Besucher „bei der Entdeckung und dem Hinterfragen ihrer Zeitbedingtheit und ihres Konstruktionscharakters sowie ihrer zugrunde liegenden Werte und Bedeutungen“ (PAMPEL (2007), S. 55) unterstützen. Kurz zusammengefasst gilt als erste Zielsetzung zum einen die Vermittlung von historischem Wissen und zum anderen die Anregung zur Auseinandersetzung mit Geschichte.

Als zweite Zielsetzung der Gedenkstättenpädagogik kann die Empathie für die Opfer angeführt werden. Opferbiografien spielen in der Gedenkstättenpädagogik eine große Rolle, weil sie vermitteln können „was weder durch die Nürnberger Prozesse, noch die Berichte über die Gräueltaten“ (HEYL (1997), S. 240) im Umgang mit den Menschen möglich ist. Den Menschen werden durch das Aufgreifen ihres Lebens „Gesicht(er) verliehen“ (HEYL (1997), S. 241) und damit kann der Besucher der Gedenkstätte „Partei für sie ergreifen“ (VGL: PAMPEL, B. (2007), S. 55) sowie Empathie für sie entwickeln. Die Grenzen des Einfühlens sind bewusst und sollen nicht in bloßer Betroffenheit und Gefühlsduselei enden, sondern ein (natürlich immer begrenztes) Sich-hineinversetzen in die Situation des anderen ermöglichen. Empathie und Identifikation dürfen nicht verwechselt werden, da Identifikation ist Menschen ohne Lernschwierigkeiten kaum möglich. Menschen mit Lernschwierigkeiten hingegen schon eher, da sie aufgrund ihrer Lernschwierigkeiten vergleichbare Lebensvoraussetzungen haben, wie die damaligen Opfer. Bei Verwechs-



lung von Empathie und Identifikation besteht die Gefahr, dass das Leiden der Opfer verharmlost wird, da es kaum jemandem möglich ist, sich als Außenstehender ohne Behinderung in die Situation einer Person zu begeben, die aufgrund ihrer Behinderung gequält und getötet wurde. Es ist den meisten Menschen aber sehr wohl möglich, sich empathisch in eine Person hineinzusetzen, indem man Vergleiche zu eigenen Erfahrungen von Diskriminierung, Ausgrenzung und Beleidigung zieht. Wichtig ist, dass „der Unterschied zwischen den Opfern und den heute Lebenden immer bewusst bleibt“ (PAMPEL (2007), S. 56), denn nur in der Realisierung dieses Unterschiedes können die Lebenden sich adäquat verhalten und ihrer Verantwortung nachkommen, der sie sich stellen müssen. An dieser Stelle erscheint es besonders wichtig, den Zusammenhang zwischen der ersten und zweiten Zielsetzung zu betrachten: Aus reiner Empathie kann keine Erklärung folgen, weil historische Zusammenhänge und Ursachen fehlen, die nur durch Empathie nicht sichtbar werden können. Die Überbetonung der Empathie birgt zusätzlich die Gefahr der einseitigen Individualisierung der Ursachen von historischen Prozessen. Eine Kombination aus historischem Wissen und Empathie jedoch beinhaltet großes Potenzial, die tatsächlichen Zusammenhänge und Ursachen zu erkunden und reflektierte Werte zur Orientierung auszubilden (VGL.: PAMPEL (2007), S. 56). Im Bezug auf Menschen mit Lernschwierigkeiten kann davon ausgegangen werden, dass gerade sie „eine besondere Empathie für die Opfer aufweisen“ (GEORGE (2007), S. 147) und sich vielleicht sogar mit ihnen identifizieren. Dies ist durch die zur Opfergruppe empfundene Nähe naheliegend. Auch wenn die daraus folgende Belastung für Menschen mit Lernschwierigkeiten oft thematisiert wird und noch öfter Anlass dazu ist, Menschen gerade deshalb nicht mit historischer Bildung zu konfrontieren, macht die Studie von Uta George deutlich, wie sehr Menschen mit Lernschwierigkeiten diese Geschichte als ihre eigene Geschichte verstehen, wenn eine Teilnehmerin der Studie äußert, dass es „ja auch Menschen, so wie mir, mit äh Behinderung“ (GEORGE (2007), S. 147) waren. Die Angst davor, Menschen mit Lernschwierigkeiten mit dieser Vergangenheit zu konfrontieren, entspringt oft dem Denken, dass Menschen mit Behinderung nicht die benötigten Regulationsmechanismen haben, um die Vergangenheit zu verarbeiten. Ein Zitat, wie das oben angegebene, spricht gegen diese Tatsache (VGL.: GEORGE (2007), S. 147). Menschen mit Lernschwierigkeiten fühlen empathisch mit den Opfern mit, identifizieren sich auch häufig mit ihnen, wenn sie den direkten Schluss ziehen, dass sie damals Opfer hätten werden können. „Also, äh, sozusagen, wenn ich meinetwegen sechzig Jahre eher gelebt hätte, wäre ich bestimmt oder vielleicht einer der Ermordeten gewesen“ (GEORGE (2007), S. 150). An dieser Stelle

trennt die Linie der Identifikation die Besucher mit und ohne Behinderung voneinander (VGL.: GEORGE (2007), S. 147FF).

Opferbiografien müssen auch aus einem zweiten Grund mit Vorsicht bzw. reflektiert behandelt werden: Es besteht die Gefahr, dass Gedenkstätten das Erinnern ausschließlich anhand der Opfer realisieren. Dann wird „die Last der Erinnerung [...] auf die Schultern der Opfer geladen“ (HEYL (1997), S. 242). Monika Richaz äußert einen interessanten Gedanken über örtliche Gedenkstätten, wenn sie sagt, dass auf örtlichen Gedenktafeln weitestgehend Namen der Opfer erscheinen. Namen der Täter sind seltener zu lesen. Nichtsdestotrotz sind Opferbiografien wichtiger Bestandteil des Gedenkens, auf die im letzten Teil dieser Arbeit wieder Bezug genommen wird.

Als weitere Zielsetzung nennt Pampel „Nachdenken über die Gegenwart anregen und für die Gefährdung der Menschenrechte sensibilisieren“ (PAMPEL, (2007), S. 57). Dabei erscheint es besonders wichtig, den Besuchern der Gedenkstätte bewusst zu machen, dass die Geschehnisse aus dem Nationalsozialismus kein Zufall waren und kein einmaliges Unglück darstellen, sondern dass das Geschehene passiert ist und „im Rahmen des Menschenmöglichen lag und liegt“ (PAMPEL (2007), S. 57). „Es ist geschehen, und folglich kann es wieder geschehen: darin liegt der Kern dessen, was wir zu sagen haben“ (PAMPEL (2007), S. 57). Das Ziel ist die Sensibilisierung für die Gegenwart und ein Anregen zum Nachdenken darüber, dass unsere Sicherheit jeder Zeit verloren gehen kann. Die Geschehnisse aus der Vergangenheit lehren uns, dass sie damals im Rahmen des Menschenmöglichen lagen und auch heute noch liegen. Das Nachdenken über die Gegenwart impliziert auch die Hoffnung, dass anhand der Verletzung der Menschenrechte aus der Vergangenheit, nun Bedingungen für die Gesellschaft und die Politik entworfen werden können, unter denen eine Wiederholung dessen, was gewesen ist, unwahrscheinlicher wird und ein rechtzeitiges Erkennen ähnlicher Tendenzen ermöglicht werden kann. Aktuell stattfindende Verletzung der Rechte eines jeden Menschen sollen Anlass zum Austausch und Grund dafür sein, einzuschreiten und sich einzumischen. Sich über Gefährdung von Demokratie bewusst zu sein und eine Wachsamkeit gegenüber jeglicher Formen von Diskriminierung zu etablieren, sollen Ziele der Arbeit an Gedenkstätten sein (VGL.: PAMPEL (2007), S. 57F). Daraus sollen Verhaltensweisen, wie Zivilcourage, Engagement, Emanzipation, Toleranz, Humanität und die Fähigkeit zu Verweigerung resultieren, die Matthias Heyl als pädagogische Ziele bezeichnet (VGL.: HEYL (1997): S. 120).

Das vierte Ziel von Gedenkstättenpädagogik betrifft die Förderung von demokratischen Einstellungen und Kompetenzen und zielt auf die Beeinflussung des Handelns. Wenn die

Gedenkstättenpädagogik handeln evozieren will, dann tut sie das indem sie nicht nur betroffen macht, sondern die Besucher aus der Balance, in die Instabilität führt und sie zu neuem Handeln veranlasst (BEERGEST (2002), S.3). Mit anderen Worten: zielt die Arbeit an Gedenkstätten auf „willentliche und bedachte Selbstbeunruhigung ab“ (PAMPEL (2007), S. 59), dessen Ergebnis Verantwortung und Handeln ist. Dieses Ziel ist sehr hochgesteckt und es wird deshalb für unwahrscheinlich gehalten, dass eine Verhaltensänderung erreicht werden kann. Ein weiteres Ziel ist, dass eine Orientierung für zukünftiges Handeln gegeben werden kann. Deshalb formuliert Pampel ein Hauptziel, welches darauf hinausläuft, Kompetenzen zu fördern, die Wertvorstellungen und Verhalten zur Folge haben, welche in einer Demokratie allgemein anerkannt sind. Gedenkstättenpädagogik will zu einem kritischem Hinterfragen erziehen, selbstständig zu denken und sich eigene Bilder über Geschehnisse zu machen. Eine am Menschen orientierte demokratische Einstellung soll den Besuchern durch die Arbeit an Gedenkstätten dazu verhelfen, zu mündigen Bürgern zu werden (VGL.: PAMPEL (2007), S. 59F). Mündigkeit wird in diesem Zusammenhang von Susanne Ulrich als demokratisches Prinzip definiert. In den bisher wenigen Studien zum Thema Gedenkstättenpädagogik konnte kein direkter Zusammenhang „zwischen umfassender Kenntnis der Fakten über die nationalsozialistische Willkürherrschaft und der Bereitschaft, sich aktiv für die Demokratie einzusetzen“ (ULRICH (2010), S. 54), nachgewiesen werden. Diese Tatsache lässt darauf schließen, dass dieses Ziel ein hochgestecktes Ziel ist, welches in der Regel nicht erreicht werden kann. Trotzdem ist und bleibt Demokratielernen ein wichtiges Ziel und findet sich in der Spannung wieder, die oben bereits thematisiert wurde.

Als letzte Zielsetzung, die direkt an die vorherige anschließt, nennt Pampel die Anregung der Selbstreflexion. Vergangenes soll Anlass zur Bewusstwerdung und zur Veränderung von Denkweisen und Vorurteilen sein. Die Geschehnisse aus der Vergangenheit sollen auf persönliche Situationen übertragen werden. Verschiedenen Perspektiven eines Sachverhaltes sollen berücksichtigt und reflektiert werden.

Nachwievor wird in diesem Zusammenhang diskutiert, welche Frage schwerpunktmäßig behandelt werden soll. Entweder die Frage, wie mein Verhalten in früherer Zeit ausgesehen hätte oder die Frage, wie ich mich heute vor dem Hintergrund der Geschehnisse die in der Gedenkstätte verhalte.

Die Ziele, die Pampel hier für die Gedenkstättenpädagogik nennt, können in die Kategorie der hochgesteckten Ziele eingeordnet werden. Sie scheinen teilweise wirklichkeits-

fern und nicht realistisch zu sein, und trotzdem machen sie einen verbindlichen Eindruck. Diese hohen Ansprüche fallen meist auf die persönliche Verantwortung der Mitarbeiter der Gedenkstätte zurück und erfordern hohe Reflexivität. Auf die Stellung der Mitarbeiter wurde weiter oben bereits eingegangen. Es stellt sich grundsätzlich die Frage, wie viele Ziele auf einmal an einem historisch und emotional aufgeladenem Ort erreicht werden können. Es macht fast den Eindruck, als würde man die Betroffenheit der Besucher geradezu dazu ausnutzen wollen, eine ganze Bandbreite an allgemein förderlichen Zielen erreichen zu wollen. Auch Susanne Ulrich stellt ähnliche Fragen. „Soll man wirklich an einem Ort, an dem monströse Verbrechen begangen wurden, Empathie fördern“ (ULRICH (2010), S. 53)?

Wie oben bereits erwähnt, kann das Ziel der Gedenkstättenpädagogik nicht ausschließlich Betroffenheit sein. Ulrich spitzt diese Aussage noch zu, wenn sie danach fragt, wie man dem ‚Beutelsbacher Konsens‘, der Besucher vor Überwältigung und Manipulation schützen soll, gerecht werden kann, wenn man bedenkt, dass es in den Gedenkstätten gerade darum geht, die Grausamkeiten, die stattgefunden haben, realitätsnah zu beschreiben. Doch ohne deren Beschreibung wiederum fehlt dem Besuch der Gedenkstätte ein wesentliches, auszeichnendes Element. Unterstützt werden kann das Lernen, indem Emotionen mit eingeschlossen werden, denn das emotionale Lernen hat im Vergleich zu ausschließlich kognitivem Lernen nachhaltigere Auswirkungen. Und es scheint, als würde auch diese Verantwortung wieder auf den Pädagogen der Gedenkstätte übertragen werden. In diesem Dilemma gibt es kein Patentrezept. Die Fachkraft muss mit dieser Verantwortung leben und sich der Gratwanderung stellen, wenn es darum geht, das Ziel, „die Verantwortung des Einzelnen zu thematisieren ohne dabei abwehrenderzeugende und illegitime Schuldgefühle zu evozieren.“ (ULRICH (2010), S. 54) / (ULRICH (2010), S. 53)

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle sagen, dass die Zielvorstellung von Gedenkstättenpädagogik sehr komplex und die Zielsetzungen sehr hoch sind, und die Frage nach der Wirkung, die sie auf die Besucher hat, ist bisher wenig erforscht und wenn, dann wird sie als relativ wirkungslos beschrieben. Allerdings haben die Ausführungen dieser Arbeit bereits gezeigt, dass die Auswirkungen von Gedenkstättenpädagogik an sich sehr schwer zu erfassen sind, da sich viele Veränderungen nicht wahrnehmbar messen lassen, wie zum Beispiel eine Einstellungsänderung oder Selbstreflexion, die nach einem Besuch einer Gedenkstätte stattgefunden hat (VGL.: PAMPEL (2007), S. 106).

Auf die Kritik an Gedenkstättenpädagogik wird im Kapitel 3.6 eingegangen.

### 3.4 Aufgaben von Gedenkstättenpädagogik

„Unsere dunkle, schuldbeladene Vergangenheit darf nicht in den Geschichtsbüchern verschwinden. Sie muss gleichsam dreidimensional präsent bleiben und feste Adressen haben. Dafür sorgen die Gedenkstätten als Impulsgeber eines nachhaltigen Erinnerns“ (GUIDO WOLF (2012), URL 18.08.2014).

Mit der Frage, was Gedenkstätten leisten *sollen*, wird im folgenden Kapitel Bezug auf die Aufgaben von Gedenkstätten genommen werden. Dabei werden unter Aufgaben jene Pflichten verstanden, die den Gedenkstätten durch staatliche oder gesellschaftliche Übereinkünfte auferlegt wurden. Die Ziele der Gedenkstättenpädagogik wurden unter der Perspektive betrachtet, was Gedenkstätten leisten *wollen*. Das folgende Kapitel wird Aufgaben unter der Perspektive, was Gedenkstätten leisten *sollen*, betrachtet. Im Idealfall ist davon auszugehen, dass eine hohe Übereinstimmung zwischen den Zielen und den Aufgaben von Gedenkstätten vorzufinden ist (VGL.: PAMPEL (2007), S. 39F).

Um zu dem Gedanken zurückzukehren, was Gedenkstätten leisten sollen, kann als erste Aufgabe die „Sicherung von Spuren und Zeugnissen der Vergangenheit“ (PAMPEL (2007), S. 40) genannt werden. Damit wollen sie „festhalten und wiedergeben, was war“ (PAMPEL (2007), S. 40), um die Erinnerung an die Opfer und deren Leiden zu bewahren.

Als weitere Aufgabe nennt Pampel die Gestaltung der Gedenkstätte als Ort individueller Trauer und des öffentlichen Gedenkens, um die Opfer zu würdigen, ihnen „moralische Rehabilitation und öffentliche Anerkennung zuteil“ (PAMPEL (2007), S. 40) werden zu lassen. Der völligen Missachtung der Würde des Menschen und ihrer Rechte, die an diesen Orten stattgefunden hat, soll das Gedenken entgegengesetzt werden, um dem Vergessen entgegenzuwirken. Einzelschicksale sollen geklärt werden, den Zahlen sollen Namen gegeben werden und somit auch eine Beratung, ein Gewissheit-bringendes Element für Hinterbliebene und Angehörige sein. Kurz: Aufgabe der Gedenkstätten ist es, Gedenken zu ermöglichen.

Wie im Rahmen der Beschreibung der Ziele schon erwähnt, geht es Gedenkstätten um das Gedenken, nicht um reine Betroffenheit. Denn Gedenken setzt Wissen voraus. Aus diesem Grund haben es sich Gedenkstätten zur Aufgabe gemacht, Wissen zu stiften, das auf „die Tat und die Ursachen bezogen sein muss und gleichzeitig an die begangenen Verbrechen erinnert“ (PAMPEL (2007), S. 41). Bildung und Erziehung soll durch die Erforschung und Vermittlung historischer Vorgänge gefördert werden. Besuchern sollen die Zusammenhänge zwischen dem Leiden der Opfer, den Motiven der Täter, den Struktu-

ren und Methoden der Herrschaftssysteme und der „Vor und Nachgeschichte“ (PAMPEL (2007), S. 41) verständlich gemacht und transparent dargestellt werden. Zu diesem Zweck ist eine weitere Aufgabe von Gedenkstätten die „Forschung (über die) Geschichte des Ortes“ (PAMPEL (2007), S. 41) zu fördern oder selbst zu betreiben mit dem Ziel, den Besuchern wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse weiterzugeben (VGL.: PAMPEL (2007), S. 40F).

Eine weitere Aufgabe, die neben dem Gedenken und dem Vermitteln von historischem Wissen besteht, ist die „Auseinandersetzung mit den Formen und Folgen von politischer Verfolgung und Unterdrückung“ (PAMPEL (2007), S. 41). Auseinandersetzung beinhaltet sowohl die Aufklärung über den Ablauf der Geschehnisse, deren Voraussetzungen und Folgen sowie ein anschließendes Nachdenken und Diskussion darüber. Auf diesem Weg sollen Besucher für die Gegenwart sensibilisiert werden, indem sie auf die Gefährdung von Menschenrechten und Möglichkeiten zum Engagement für die Demokratie aufmerksam gemacht werden. Zusammengefasst: sie sollen Einfluss auf die „politischen Verhaltensweisen“ (PAMPEL (2007) S. 42) der Besucher nehmen, um die Wiederholung solcher Ereignisse zu verhindern.

Aus gesellschaftlicher Sicht ist eine Aufgabe, eine Haltung zu stabilisieren und zu etablieren, die die nationalistische Sicht auf Menschen ablehnt. Dies soll ermöglicht werden, indem „Spuren der Vergangenheit in der Gegenwart erhellt werden“ (PAMPEL (2007), S. 42).

Aus den beschriebenen Aufgaben und Zielen ergibt sich die Funktion der Gedenkstätten. Die Funktion beinhaltet dabei die Frage nach dem Einfluss von Gedenkstätten auf gesellschaftliche Zusammenhänge. Sie ist deshalb nicht primär abhängig von der „Form oder Symbolik“ (PAMPEL (2007), S. 39), sondern davon, wie der Besucher auf das ihm dargebotene reagiert, zu welchen Zwecken es von einer Gesellschaft genutzt wird und unter welchen Umständen eine Weiterverwendung stattfindet. Beispiele für Funktionen von Gedenkstätten sind „ihr Zeugnischarakter, ihre Legitimationsfunktion und ihre Rolle als sogenannte Lernorte“ (PAMPEL (2007), S. 39). Weitere Funktionen sind: Ort der Trauer und des Gedenkens, Ort der Dokumentation, Information und Aufklärung über historisches Geschehen und deren Ursachen. Gedenkstätten sollen Orte des Nachdenkens über historische, politische, kulturelle und ethische Fragen sein sowie Orte der Auseinandersetzung mit eben diesen Fragen. Weiterhin kann von Gedenkstätten als Orte mit „Zeugnischarakter“ (PAMPEL (2007), S. 43) gesprochen werden. Sie zeigen ebenso auf, dass

auch „moderne Gesellschaften unter bestimmten Bedingungen in nackte Barbarei zurückfallen können und dass sich totalitäre Diktaturen mitunter auf die Zustimmung eines großen Teils der Bevölkerung stützen können. Sie machen deutlich, wie dünn der Firnis der Zivilisation ist“ (PAMPEL (2007), S. 44).

Gleichzeitig ist eine weitere Funktion von Gedenkstätten, den aktuellen Stand der Auseinandersetzung eines Landes mit der eigenen Geschichte aufzuzeigen. Sie dokumentiert auch die Art und Weise des Umgangs mit der eigenen Geschichte, den Stand der „wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Aufarbeitung“ (PAMPEL (2007), S. 44). Damit wird auch der Aspekt der Gemeinsamkeit einer Nation hervorgehoben. Die Gedenkstätte wird unter dieser Perspektive zu einem Ort, an dem „Gruppen von Menschen sich eine gemeinsame Vergangenheit schaffen“ (PAMPEL (2007), S. 44) und diese auch gewissermaßen als ihre eigene Geschichte anerkennen um sich dem „Schlussstrich-Denken“ (PAMPEL (2007), S. 42) nicht zu ergeben. Diese Tatsache soll in dieser Arbeit als Identität verstanden werden. So gewinnen Gruppen von Menschen eine gemeinsame Identität und haben somit auch eine „identitätsstiftende Bedeutung für die Gemeinschaft“ (PAMPEL (2007), S. 44). Dabei geht es nicht ausschließlich um nationale Identitäten, wie zum Beispiel die deutsche, sondern auch um religiöse Identitäten oder Gruppenidentitäten.

Die Funktionen, Ziele und Aufgaben von Gedenkstätten fragen also danach, wie Erinnerung bewahrt und gleichzeitig sinnvoll begrenzt werden kann, welche Bedeutung mit den Ereignissen verbunden und welches Wissen vermittelt wird. Sie versuchen sinnstiftende Antworten zu geben, um eine positive Zukunft in Anbetracht der negativen Vergangenheit zu schaffen.

Ziele, Funktionen und Aufgaben der Gedenkstättenpädagogik sollen immer auch inklusiv gedacht und erreicht werden, das fordert Christian Geißler in seinem Artikel über inklusive Gedenkstättenpädagogik. Er zeigt auf, dass viele der vorhandenen Konzepte und Führungen innerhalb der Gedenkstätten auf den „normalen, weißen, nichtbehinderten, gebildeten Europäer“ zugeschnitten sind (GEIßLER (2010), S.71). Als wesentlich erscheint mir die Tatsache, dass eine schreckliche Ironie hinter der Tatsache steckt, dass an einem Ort, an dem Diskriminierung bis zum äußersten betrieben wurde und in den Tod geführt hat, wiederum Diskriminierung stattfindet. Dies ist Begründung genug für eine Forderung nach einer inklusiven Gedenkstättenpädagogik.

Die Voraussetzung einer inklusiven Gedenkstättenpädagogik ist es, jeden Menschen, völlig unabhängig von dessen sozialer Position als selbstverständlich zugehörig zu er-

achten. Dazu müssen zwei verschiedene Arten von Barrieren abgebaut werden: Barrieren in den Köpfen und Barrieren, die kognitiver und physiologischer Art sind. Das bedeutet, die Gedenkstätte praktisch zugänglich bzw. nutzbar zu machen. In diesen Kategorien müssen unter anderem Dinge, wie die zeitliche Länge einer Führung, das (unwegsamen) Gelände, die Lesbarkeit der Ausstellungstafeln, kognitive Ansprüche in Videoaufzeichnungen und die Anfahrtsskizze zur Gedenkstätte beachtet werden. Mit Blick auf den einzelnen Besucher müssen Angebote konzipiert und dabei spezifische Kenntnisse und Fähigkeit, sowie Interessen mit bedacht sein (Vgl.: GEIßLER (2010), S.70ff). „Ein inklusiver Zugang bedeutet, die komplexen Verschränkungen der Kategorien mitzudenken und gleichzeitig bei pädagogischen Interventionen diejenigen Kategorien herauszuheben bzw. zu bearbeiten, die von den Lernenden und Pädagog(inn)en gemeinsam als aktuell bedeutsam empfunden wird“ (GEIßLER (2010), S.74).

Dazu gehört auch eine gewisse Reflexivität des Pädagogen an der Gedenkstätte. Eigene Einstellungen müssen hinterfragt werden. Eine bewusste Positionierung in den gesellschaftlichen Verhältnissen ist von großer Bedeutung, um sich über den „blinden Fleck“ (GEIßLER (2010), S.74), der sich aus der Zugehörigkeit und der Positionierung zu einer Gruppe von Personen ergibt, bewusst zu sein, und als Konsequenz aus dieser Erkenntnis Menschen wahrzunehmen, die nicht so zahlreich in der Gesellschaft repräsentiert sind, wie man selbst.

Das setzt voraus, dass vorhandene Mittel zum Zweck der Inklusion ausgegeben werden um zusätzliche Angebote machen zu können, die die Nutzbarkeit für verschiedene Menschen erweitern. So können bauliche Veränderungen vorgenommen, Audioguides für blinde oder sehbehinderte Menschen oder Texttafeln in einfache Sprache für Menschen mit Lernschwierigkeiten formuliert werden.

Als weitere Aufgabe der Gedenkstättenpädagogik wird an dieser Stelle die historisch-politische Bildung genannt, da sich „Gedenkstätten als Einrichtungen historisch-politischer Bildung verstehen“ (PAMPEL (2007), S. 48). Dabei soll an diesem Punkt auf den ersten Teil der Arbeit verwiesen werden. Dieser wird als gemeinsame Grundlage vorausgesetzt, so dass Termini wie historisch-politische Bildung, historisches Bewusstsein, historisches Lernen und Denken als vorausgesetzt angesehen werden. An dieser Stelle soll viel mehr weiterführend auf historische Bildung im Kontext der Gedenkstättenpädagogik eingegangen werden. Dabei werden verschiedene Schwerpunkte gesetzt. Einerseits soll der (Un-)Möglichkeit von historischer Bildung an Gedenkstätten nachgegangen werden, andererseits den Grenzen historischer Bildung an der Gedenkstätte. An



späterer Stelle soll auch das Potenzial einer Opferbiografie daraufhin untersucht werden, inwiefern es zu historischem Lernen beitragen kann. In diesem Rahmen soll auch spezifisch Bezug auf das historische Lernen von Menschen mit Lernschwierigkeiten genommen werden.

Dabei ist man sich in Fachkreisen durchaus uneinig darüber, ob Gedenkstätten Orte historisch-politischer Bildung sind oder nicht. Jedoch bezieht die Internetseite der Landeszentrale für politische Bildung Stellung und zählt die Gedenkstättenpädagogik ohne Zweifel in den Bereich der historisch-politischen Bildung.

Bezugnehmend auf die Merkmale und Beschreibungen des historischen Lernens von Pampel sowie auf die „Schnittmengentheorie historisch-politischen Lernens“ nach Lange, stellt sich die Frage, „wie diese theoretischen Abstraktionen der historisch-politischen Bildung nun an Gedenkstätten umgesetzt werden können, um Lernprozesse zu ermöglichen. Wenn die Aufgabe einer Gedenkstätte die Erweiterung, Vertiefung oder Anbahnung historischer Bildung ist, dann erscheint es, als wären „empirisch prüfbare Untersuchungskategorien“ (PAMPEL (2007): S: 50) bezogen auf die historische Bildung sehr hilfreich, wogegen die Schnittmengentheorie von Lange mitunter verwirrend scheinen, um sie als Hilfe zur Analyse der Lernprozesse heranzuziehen.

Auf Grundlage von Interviews und wenigen empirischen Materialien, die die Bedeutung eines Besuchs einer Gedenkstätte für das Geschichts- und das Politikbewusstsein haben, stellt Pampel einige Thesen bezüglich der Auswirkung von dem Gedenkstättenbesuch auf die historische Bildung auf. Wie auch schon im ersten Teil dieser Arbeit soll dabei schwerpunktmäßig auf die Ausbildung des historischen Bewusstseins durch Gedenkstätten eingegangen werden. Folgende Thesen formuliert Pampel hinsichtlich der Bedeutung von Gedenkstättenbesuchen für das Geschichtsbewusstsein: Grundlegend stellt er fest, dass die Auswirkungen von einem Besuch einer Gedenkstätte auf das Geschichtsbewusstsein individuell sind und primär von dem Vorwissen, von Einstellungen und bereits gemachten Erfahrungen, gleichzeitig von den Besuchsmotiven, den Besuchserwartungen und Besuchserfahrungen abhängig sind. Diese These wird bei der Untersuchung der Opferbiografie bestätigt werden.

Die Gedenkstättenbesuche leben in der Regel mehr von Gegenwartsbezügen als von Bezügen zur Vergangenheit. Jedoch werden die beiden Bezüge sehr oft miteinander in Verbindung gebracht. Gedenkstätten können einen guten Beitrag dazu leisten, die unterschiedlichen Maßstäbe und Wertvorstellungen von der Gegenwart und der Vergangenheit verständlicher und bewusster zu machen. In der Konsequenz wird das Bewusstsein

für die Tatsache, dass die Maßstäbe und Werte einer Gesellschaft immer zeitgebunden und wandelbar sind, geschärft. Scheurich erwähnt in ihrem Artikel, in dem sie für eine kritische historische Bildung an Gedenkstätten plädiert, dass die Gedenkstätte Anlass dazu geben soll, mitgebrachte Einstellungen und Haltungen zu hinterfragen und klischeehaftes Wissen zu reflektieren (Vgl.: SCHEURICH (2010), S. 39). Eine weitere These lautet, dass der Besuch einer Gedenkstätte allein schon deshalb Einfluss auf den Besucher hat, weil der Besuch ein „außergewöhnliches biografisches Erlebnis“ (PAMPEL (2007), S. 359) darstellt. Der Einfluss bleibt relativ beständig im Bewusstsein erhalten und nimmt dadurch Einfluss auf die „deutende Vergegenwärtigung vergangener Wirklichkeit“ (PAMPEL (2007), S. 359). Der Einfluss auf das historische Wissen durch Gedenkstätten ist meist auf konkrete Informationen über den Ort und die Stätte, die Geschehnisse an genau diesem Ort beschränkt. Das kognitive Wissen scheint von den Besuchern auch nicht an aller erster Stelle zu stehen. Vielmehr sind die Besucher daran interessiert, die Informationen anschaulich und authentisch, auf nicht primär kognitivem Wege zu erlangen. Im Vordergrund steht für die Besucher die Imagination und der „Erlebnisscharakter“ (PAMPEL (2007), S. 359) eines Besuchs an der Gedenkstätte. Im Bezug auf Menschen mit Lernschwierigkeiten könnte genau diese Tatsache Grund zur Annahme sein, dass Gedenkstätten sich zur historischen Bildung besonders eignen.

Pampel hält auch fest, dass es bei Gedenkstätten nicht darum geht, eine einzige Sichtweise auf die Vergangenheit zu vermitteln, sondern um das Bewusstsein bei den Besuchern, dass historische Interpretation immer nur subjektiv sein kann. Dies wurde im ersten Teil der Arbeit als wichtiges Ziel der historischen Arbeit herausgestellt. Es ist von großer Bedeutung, da ein unkritisches Herangehen an Gedenkstätten und ihre Geschichte oft beobachtet wird, obwohl „die Authentizität und Historizität der Orte besondere Glaubwürdigkeit zu verbürgen scheinen“ (PAMPEL (2007), S. 359). Gedenkstätten werden aufgrund dieser Tatsache schnell zu „Garanten historischer Wahrheit“ (PAMPEL (2007), S. 359), ohne dass ihr Rekonstruktionscharakter und ihre Gebundenheit berücksichtigt werden. Diese Thematik soll im Rahmen der Grenzen von Gedenkstättenpädagogik noch nähere Betrachtung finden.

Eine weitere These Pampels lautet, dass in Gedenkstätten oft mitgebrachte Interpretationen bestärkt werden. Daraus kann geschlossen werden, dass die Erfahrungen, die an der Gedenkstätte gesammelt wurden nicht zwangsläufig korrekt in historische Zusammenhänge eingeordnet werden. Fragwürdige Konzepte oder problematische historische Interpretationen werden oft nicht thematisiert und bleiben daher unkorrigiert erhalten.

Wenn jedoch Widersprüche zu eigenen Überzeugungen und Interpretationen auftauchen, kann der Besuch einer Gedenkstätte Anlass zu weiterer Auseinandersetzung sein, die zur Berichtigung problematischer Denkmuster führen.

Die letzte These, die an dieser Stelle genannt werden soll, bezieht sich direkt auf das Anliegen dieser Arbeit. Sie bezieht sich darauf, dass historisches Bewusstsein an Gedenkstätten in besonders hohem Maße durch das Empfinden von Imagination und Empathie zustanden kommt. „Besucher entwickeln bildhafte Vorstellungen von der Vergangenheit und versuchen, Gedanken, Gefühle und Vorstellungen der damals Lebenden (insbesondere der Opfer) nachzuvollziehen.“

(PAMPEL (2007), S. 359). Bereits historisches Wissen wird veranschaulicht und verbildlicht. So werden Erfahrungen auf eine besondere Weise eingeprägt und wirken fort. Wenn diese These Pampels als gegeben angesehen wird, dann sagt sie in Bezug auf den Titel dieser Arbeit eine Menge aus. Die These besagt, dass das Anliegen anhand von Opferbiografien historische Bildung zu evozieren, erfolgreich sein kann. Und momentan zu sein scheint. Pampel bezieht sich in seinem Buch auf Menschen ohne Behinderung. Grundsätzlich soll in dieser Arbeit jedoch davon ausgegangen werden, dass wenn dieses Ziel grundsätzlich erreichbar ist und vielerorts an Gedenkstätten heute erreicht wird. Dann ist dieses Ziel auch für Menschen mit Behinderung erreichbar wenn eine Opferbiografie, zugänglich für Menschen mit Behinderung aufgearbeitet wird (Vgl.: PAMPEL (2007), S. 358<sup>FF</sup>).

### **3.5 Kritik an Gedenkstättenpädagogik**

Das Verständnis einer Gedenkstätte als Lernort wurde in dieser Arbeit bis zu diesem Punkt als durchaus positiv gesehen und auch das Anliegen von Gedenkstätten „zu einer einführend-aner kennenden Erinnerung an die Opfer um ihrer selbst willen anzuregen“ (VON WROCHEM (2009), S. 13), erscheint an dieser Stelle in sehr positivem Licht. Das Potenzial, das eine Gedenkstätte beinhaltet, wurde beleuchtet und beschrieben. Im Folgenden soll dieses Potenzial nun kritisch diskutiert werden. Wie weiter oben erwähnt sind Gedenkstätten Orte, an denen zum einen historische Bildung stattfindet und gleichzeitig Menschen, die dem nationalsozialistischen Regime zum Opfer gefallen sind, gedacht wird. Gedenkstätten werden als wertorientierte Einrichtung definiert, die gegen „anti-aufklärerisches und inhumanes Denken und Handeln“ (VON WROCHEM (2009), S. 13) kämpfen bzw. gegen diese Art von Denken eintreten wollen. Mit dieser Definition gehen immer auch Konventionen und Tabus einher, die bereits im Kapitel der Spannung, die

die Gedenkstättenpädagogik beinhaltet, thematisiert wurde. Diese Konventionen und Tabus verweisen auf zweierlei Dinge: einerseits die Spannung, andererseits auf die Kritik an Gedenkstättenpädagogik, denn an Orten, an denen es Konventionen und Tabus gibt, wird es auch einen gewissen „Konformitätsdruck“ (VON WROCHEM (2009), S. 13) geben. Dieser Druck, sich adäquat zu verhalten schränkt die Heterogenität möglicher Zugänge und auch die Deutungen des historischen Geschehens ein. Das Lernen ist begrenzt. (VGL.: VON WROCHEM (2009), S. 12F) Es stellt sich weiterhin die Frage, inwiefern man davon ausgehen kann, dass die Forderungen des Beutelsbacher Konsens an einer Gedenkstätte tatsächlich zum Tragen kommen, denn wie kann die Meinung eines Besuchers frei geäußert werden, wenn diese Meinung das undenkbbare „Leiden der Opfer bagatellisiert“? (ULRICH (2010), S. 53)? Ferner ist zu überlegen, wie man von einem Überwältigungsverbot sprechen kann, an einem Ort, an dem monströse Verbrechen begangen wurden? Natürlich überwältigen einen Menschen solche Tatsachen. Es erscheint auch widersprüchlich und grotesk, an einem Ort an dem Tausende von Menschen umgebracht wurden, Einfühlungsvermögen zu evozieren. Wird dieser Ort an dieser Stelle nicht unter Umständen ausgenutzt?

Ein weiterer Kritikpunkt an Gedenkstätten ist, dass sie den Anschein erwecken, sie würden die Vergangenheit zu 100% abbilden. Ruth Klüger macht deutlich, dass das nicht möglich ist: „[...] das KZ als Ort? Ortschaft, Landschaft, landscape, seascape – das Wort Zeitschaft sollte es geben, um zu vermitteln, was ein Ort in der Zeit ist, zu einer gewissen Zeit, weder vorher noch nachher. Heute verschweigen sie oft ebenso viel, wie sie vermitteln.“ (LAPID (2011), URL 11.10.2014] Mit ihrem Zitat drückt sie aus, dass ein gegenwärtiger Ort niemals vermitteln kann, was in der Vergangenheit passiert ist. Mithilfe von Mitarbeitern an der Gedenkstätte mag es möglich sein den Ort bis zu einem gewissen Grad ‚aufzuschließen‘, aber eine völlige Enthüllung dessen, was passiert ist, wird nie stattfinden können. Diesen Anspruch darf die Gedenkstättenpädagogik nicht erheben und sie muss ihr Bewusstsein dafür auch an ihre Besucher weitergeben. Denn „wer über Vergangenes nachdenkt, also historisch denkt, denkt in seiner Gegenwart – also unter dem Einfluss von Gegenwartserfahrungen und Zukunftserwartungen. Geschichte ist immer gegenwärtiges Nachdenken über vergangenes menschliches Denken, Handeln und Leiden“ (Bergmann (2004), S. 37) Die grundsätzliche Problematik, dass Geschichte nie losgelöst von Gegenwart und Zukunft betrachtet werden kann, ist eine Tatsache, die sich die Gedenkstättenpädagogik bewusst machen und weitergeben muss. Vergangen-

heit kann nie zu 100% rekonstruiert werden, auch wenn die Gedenkstätte den Anschein erweckt, dass es möglich sei.

Eine weitere Forderung an die Gedenkstättenpädagogik gegen antisemitische und rechte Einstellung vorzugehen.. Jedoch kann ein „Vergegenwärtigen der Schrecken des nationalsozialistischen Regimes an den Orten der Verbrechen alleine nicht verhindern [...], dass durch Rassismus und Antisemitismus motivierte Gewalt ausgeübt wird“ (KAISER (2010), S. 22). Dabei steht der Imperativ „nie wieder!“ (KAISER (2010), S. 22) im Mittelpunkt, hinter dem die „gesellschaftliche Wunschvorstellung“ (VON WROCHEM (2009), S. 13) verborgen ist, eine Wiederholung der Verbrechen um jeden Preis zu verhindern. Es wird vielerorts der Anspruch erhoben aus den Verbrechen der Nationalsozialisten im dritten Reich verbindliche und konkrete Handlungsanleitung für die Gegenwart zu bekommen. Dabei besteht die Vorstellung, dass aus der Vergangenheit moralisch eindeutige Lehren für die Zukunft gezogen werden können. Gedenkstätten werden zu Orten, an denen man sich erhofft, durch das historische Lernen eine Immunisierung gegen das Verbrechen und gegen antidemokratische, rechtsradikale und antisemitische Tendenzen zu erreichen (VGL.: VON WROCHEM (2009), S. 13). Es erscheint kontraproduktiv, die Vermittlung historischen Wissens mit einer moralischen Gebrauchsanweisung zu versehen. (VGL.: WELZER (2011), URL 11.10.2014) Der Erwartung und Anforderung einer Prävention kann jedoch nicht entsprochen werden. Auch der Anspruch der Multiperspektivität, das heißt verschiedenste Perspektiven in den Blick zu nehmen, erscheint zu hoch, da in Gedenkstätten meist die Opfer im Mittelpunkt stehen. Und andere Perspektiven folglich nicht in gleichem Maße behandelt werden können.

Diese Erwartungen und Anforderung sind überhöht. Und bleiben trotzdem gleichzeitig Ziele der Arbeit an Gedenkstätten. Sie können aber nicht mit dem Besuch an einer Gedenkstätte erreicht werden, freilich können Einstellungen und Haltungen in diese Richtung angebahnt werden. Aber so etwas kann nicht geplant geschehen oder vorausgesetzt werden. Jedem einzelnen Besucher einer Gedenkstätte muss, wie es der Beutelsbacher Konsens empfiehlt, die Freiheit gelassen werden, eigene Sinnbezüge herzustellen.

### 4. Opferbiografie

In diesem Kapitel wird auf die Biografie von Helene Krötz eingegangen, die im Alter von 21 Jahren Opfer der Euthanasiemorde in Grafeneck wurde. In einem ersten Schritt soll die Biografie von Helene Krötz dargelegt werden. Im Anschluss soll das Konzept der Elementarisierung dargestellt werden, weil dies die Grundlage ist, um Material für Menschen mit Behinderung aufzuarbeiten und zugänglich zu machen. Unter 4.3 soll die Opferbiografie bezüglich ihrer Eignung für historisch politische Bildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten untersucht werden. Dies wird anhand der „gestuften Kompetenzen“ der FUER Gruppe geschehen, welche in diesem Zusammenhang als Werkzeug, nicht aber als Theorie betrachtet werden soll. In Anschluss sollen die Kompetenzen einer Konkretisierung unterzogen werden, um im abschließenden Teil dieses Kapitels auf die oben erarbeiteten Kriterien einzugehen und von ihnen zu profitieren, um die Opferbiografie Menschen mit Lernschwierigkeiten zugänglich und verständlich zu machen.

#### 4.1 Die Biografie von Helene Krötz

Bei Darstellung der Biografie von Helene Krötz wird sich an der Opferbiografie von Helene Krötz orientiert, die auf der Internetseite des Landesbildungsserver Baden Württemberg eingesehen werden kann.

Helene Krötz wurde am 20.4.1919 in Urbach geboren. Sie hat sieben Geschwister. Ihre Eltern sind Wilhelmine und Friedrich Krötz, sie betreiben das Gasthaus Lamm und die dazugehörige Metzgerei in Urbach. Helene wohnt mit ihrer Familie in der Wohnung über dem Gasthaus.

Nach ihrer Geburt ist Helene schwach und bekommt eine Gehirnhautentzündung, die zu einer geistigen Behinderung führt. Mit drei bis vier Jahren spricht Helene wenige Wörter und sie lernt erst spät laufen. Die Ärzte schreiben: „Helene Krötz ist nach geistiger wie körperlicher Verfassung als an Idiotie leidend zu bezeichnen. Sie bedarf steter Aufsicht und Fürsorge und wäre am besten in einer entsprechenden Anstalt unterzubringen (SEIBOLD-VÖLKER (O.J.), URL 09.09.2014). Die Eltern kommen dem Vorschlag des Arztes nach und so wird Helene am 29.1.1926 mit sieben Jahren in die Heil- und Pflegeanstalt nach Stetten gegeben. In Stetten lebt sie im Mädchenhaus. Dort fühlt sie sich wohl und teilt sich ein Zimmer mit anderen Mädchen. Immer wieder bekommt sie Besuch von ihren Eltern und ihren Geschwistern, die ihr oft kleine Geschenke mitbringen.

Helene wird als nett und anschmiegend beschrieben. Sie wird schnell zornig, kann aber durch guten Zuspruch immer wieder beruhigt werden. Sie lacht gerne. Wenn Helene gelobt wird, freut sie sich sehr. Sie hört sehr gerne Radio und Musik. Ordnung liebt Helene und trägt gerne gute Kleidung. Sie mag ihre Puppe sehr. Mit ihr ist sie fast immer unterwegs. Im Garten hält Helene sich gerne auf. Die Pflegerin schreibt, dass Helene nicht arbeiten kann, dazu habe sie kein Geschick.

Wenn sie aufmerksam ist, kann sie in ganzen und guten Sätzen sprechen. Lesen, rechnen und schreiben fällt Helene schwer. Texte merken kann sie sich schlecht, dafür kann sie Melodien sehr gut verinnerlichen. Helene besucht die Anstaltsschule drei Jahre lang. Die Lehrer beschreiben sie als „sehr zerstreut“, deshalb sei bei ihr „nicht viel zu holen“ (SEIBOLD-VÖLKER (O.J.), URL 09.09.2014). Helene macht jedoch langsame und gute Fortschritte beim Sprechen.

In der Heil- und Pflegeanstalt lebt Helene 14 Jahre. Bis zum 18.9.1940, an diesem Tag wird die von einem der grauen Busse abgeholt. Helene ist zu diesem Zeitpunkt 21 Jahre alt. Verschiedene Menschen in weißen Kitteln organisieren, wer, wann und wo in die Buses einsteigt. Dazu hat jeder eine Nummer, Helenes Nummer ist die 64, diese Nummer schreibt der Transportleiter auf Helenes Hand. Helene steigt in den Bus und fährt ca. eine Stunde nach Grafeneck.

Als Helene und alle anderen, die im Bus sitzen, aus dem Bus aussteigen, werden sie in einen Raum mit frisch bezogenen Betten getrieben. Ihnen wird gesagt, dass sie noch einmal untersucht werden sollen, bevor sie zu dem Essen gehen. Vor dem Essen soll ebenfalls noch geduscht werden. Helene wird ausgezogen, untersucht und dann in den ‚Duschraum‘ gebracht. Als der Raum voll ist, werden die Türen verschlossen. Ein Arzt der draußen steht, dreht den Kohlenmonoxidhahn auf und das Gas strömt in den Raum in dem auch Helene ist. Alle Menschen in der ‚Duschkabine‘, darunter auch Helene Krötz, sind nach 20 Minuten tot. (VGL.: (SEIBOLD-VÖLKER (O.J.), URL 09.09.2014)

## 4.2 Elementarisierung

Es wäre zu hoch gegriffen, dass Schüler mit Lernschwierigkeiten die Geschichte des Nationalsozialismus anhand einer Opferbiografie verstehen bzw. historische Bildung anhand einer Opferbiografie gänzlich geschehen könnte. Aus diesem Grund wird historische Bildung darauf beschränkt, sich in Helene Krötz hineinzusetzen. Dies geschieht im Sinne der Elementarisierung. Die Dinge, die Helene Krötz vermutlich durchlebt hat, auf das eigene Leben zu übertragen. Sich zu überlegen, inwiefern man sich selbst schon

mit Ungerechtigkeit, Willkür, Angst und Unsicherheit konfrontiert war und sich an diese Situationen zu erinnern. Dies scheint Personen mit Lernschwierigkeiten besonders zu gelingen, da sie sich oft in Situationen von Diskriminierung wiederfinden, die sie selbst auch als solche erleben (GEORGE (2007), S. 173f). Wenn verstanden wurde, wie Helene gefühlt haben könnte und in wieweit es einem in mancher Situation schon selbst einmal so ging, ist das Ziel, welches ich an dieser Stelle unter anderem als historische Bildung bezeichnen will, erreicht.

Im Folgenden soll auf die Elementarisierung als wichtiges didaktisches Prinzip in der Arbeit mit Schülern mit Lernschwierigkeiten eingegangen werden. Dabei beschäftige ich mich zuerst die Elementarisierungstheorie thematisiert werden, um im Anschluss zu hinterfragen, warum eine Opferbiografie ein sinnvolles Instrument ist, um historische Bildung zu elementarisieren.

Den gerade aufgeführten Gedanken liegt Klafkis Konzept der Elementarisierung zugrunde. Elementarisierung bezeichnet den Versuch, eine „komplexe Wirklichkeit so zu vereinfachen, dass sie gelehrt werden kann, und sie aus der Perspektive der Lernenden verständlicher wird“ (MEYER/MEYER (2007), S. 27). Elementarisierung zielt also keineswegs nur auf Vereinfachung ab, sondern macht sich zum Ziel, „das grundlegend Bedeutsame für die lernende Person“ (SCHWEIKER (2012), S. 38) herauszufiltern. Deshalb eignet sich dieser Ansatz besonders für den Unterricht mit Schülern mit Lernschwierigkeiten, da diese Gruppe, wie weiter oben beschrieben, eine sehr heterogene darstellt und viele Inhalte nicht in ihrer Fülle verstanden werden können. Alles, was in Klafkis Sinne elementar und fundamental ist, lässt sich nicht unabhängig von dem Schüler beschreiben (VGL.: MEYER/MEYER (2007), S. 43). Die Sache muss dem Lernniveau des Schülers entsprechen, da es andernfalls nicht aufgenommen und verstanden werden kann (VGL.: MEYER/MEYER (2007), S. 45). Die Subjektbezogenheit oder auch die Orientierung am einzelnen Schüler ist eine klare Forderung der Theorie der Elementarisierung und soll deshalb als grundlegend für die Arbeit an der Opferbiografie betrachtet werden.

Klafki entwirft aus der Theorie der Elementarisierung seine Theorie der kategorialen Bildung, in der er fordert, materielle und formale Bildung zu vereinen. Unter materieller Bildung versteht er Bildungsinhalte, die Schüler verstehen und erfahren sollen. Formale Bildung dagegen bezieht sich auf Bildungsinhalte, die ausgehend von dem Schüler und seinen Bedürfnissen ausgewählt werden (VGL.: MEYER/MEYER (2007): S. 32). Klafkis kategoriale Bildung beinhaltet beides. Auch die Arbeit mit der Opferbiografie soll die beiden Seiten der kategorialen Bildung beinhalten, denn keine von beiden kann alleine stehen.



Das scheint besonders in der historischen Bildung nötig zu sein (MEYER/MEYER (2007), S. 37). Historische Bildung, wie auch die kategoriale Bildung nach Klafki vereinen beides: Kompetenzen und Inhalte. Die Inhalte der historischen Bildung sollen zu Kompetenzen führen, welche Schüler im Anschluss zu verantwortlichem Handeln führen kann und soll (VGL.: MEYER/MEYER (2007), S. 36F). Die beiden Perspektiven von Bildung wirken dialektisch aufeinander, denn „Formale Bildung ohne Inhalt ist leer und materiale Bildung, die das Subjekt ausschließt, wäre blind“ (MEYER/MEYER (2007), S. 37).

Um sich darüber bewusst zu werden, welche Aspekte der Inhalte gelernt werden sollen, bezieht Klafki sich auf drei Begriffe: Gelernt werden soll das Fundamentale, das Exemplarische sowie das Elementare einer Sache. Was elementar und fundamental ist, muss dabei immer in Bezug auf den Schüler bestimmt werden.

Diese Begriffe können nicht voneinander getrennt werden. Sie sind keine nebeneinanderliegenden Teilbereiche eines Gesamtproblems, sondern sie stellen den Versuch dar eine Sache „als Ganzes unter dem jeweiligen anderen Aspekt“ zu formen (Meyer/Meyer (2007), S. 41). Klafki bezeichnet „das Ganze“ (Meyer/Meyer (2007), S. 40) als ‚die Welt‘. Schüler sollen sich die Welt unter drei verschiedenen Aspekten aneignen. Nur wenn sie Inhalte als fundamental, elementar und exemplarisch für das eigene Leben erachten, werden Inhalte als sinnvoll erlebt und legen die Grundlage dafür sie sich anzueignen.

Wichtig ist, dass die Sache nicht einfach reduziert wird, sondern ein Ganzes bleibt. Die Sache wird in gewissermaßen konzentriert, komprimiert auf das Wesentliche. Schweiker vergleicht es mit einem komprimierten Brühwürfel, der alles Wesentliche enthält, und sobald er aufgelöst ist, eine leckere Suppe ergibt (SCHWEIKER (2012), S. 38).

Im Folgenden sollen drei kennzeichnende Begriffe der Elementarisierung vorgestellt und geklärt werden: das Fundamentale, das Exemplarische sowie das Elementare. Sie sollen an der Arbeit mit der Opferbiografie herausgearbeitet werden. Im Anschluss wird die Opferbiografie auf das Elementarisierungsmodell nach Nipkow bezogen, der Inhalte in vier Bestandteile aufteilt: elementare Wahrheiten und Strukturen im Bezug auf den Inhalt und elementare Erfahrungen und Anfänge im Bezug auf das Individuums. (SCHWEIKER (2012), S. 39). In diesem Rahmen wird sich herausstellen, dass sich die Opferbiografie gut als Instrument eignet, um historische Bildung zu elementarisieren.

Das Fundamentale eines Inhalts beschreibt Klafki als „Erlebnisse oder Erfahrungen, in denen grundlegende Einsichten auf prägnante Weise gewonnen werden. Erfahrungen,

bei denen den Lernenden ‚ein Licht aufgeht‘“ (MEYER/MEYER (2007), S. 41). In der Arbeit mit der Opferbiografie wird das Fundamentale die Einsicht sein, dass jeder sich schon einmal zu einer Gruppe zählen könnte, die ‚anders‘ war, die zu weit vom Durchschnitt, vom ‚Normalen‘ entfernt war und deshalb ausgegrenzt wurde. Eine weitere Einsicht könnte sein, dass Helene nichts dafür konnte, dass sie depotiert wurde. Jeder der schon einmal Ungerechtigkeit und Willkür erlebt hat, weiß, was es heißt, hilflos und ausgeliefert zu sein. Diese Erkenntnis mit der Opferbiografie zu verbinden ist fundamental. Die Verbindung von eigenen Erfahrungen, von eigenem Erleben und der Opferbiografie können als fundamentale Erfahrungen beschrieben werden. Es werden Situationen in Erinnerung gerufen, in denen man selbst Ungerechtigkeit und Rücksichtslosigkeit ausgesetzt war können die Ohnmacht und Unschuld, denen Helene Krötz ausgesetzt war, bewusst werden.

Als elementar beschreibt Klafki Dinge, die ein allgemeines Prinzip durch ein Beispiel erfahrbar machen. Im Beispiel der Opferbiografie stellt sich also die Frage, was sie an Allgemeinem aufdeckt. In diesem Fall können Schüler durch die Opferbiografie zu dem Verständnis gelangen, dass viele kranke und behinderte Menschen unschuldig getötet wurden. Menschen wurden umgebracht, weil sie sind, wie sie waren. Menschen wurden das Leben genommen, weil sie nicht in ein bestimmtes Schema, in ein bestimmtes Bild vom Menschen gepasst haben.

Sowohl das Fundamentale als auch das Elementare werden in diesem Beispiel am Exemplarischen gewonnen. Dabei ist das Exemplarische in dieser Arbeit die Opferbiografie selbst, ein eindrucksvolles und fruchtbares Beispiel anhand dessen die Sache bzw. der Inhalt vermittelt wird (VGL.: MEYER/MEYER (2007), S. 41F).

Die vorangegangenen Überlegungen sollen nun auf das Elementarisierungsmodell von Nipkow bezogen werden, das ursprünglich für theologische Themen bzw. die didaktische Auseinandersetzung im Religionsunterricht bezogen war. Es lässt sich jedoch auf geschichtliche Themen und damit auf die Opferbiografie beziehen. Das Modell wird im Folgenden anhand einer Abbildung dargestellt. Diese dient zur ergänzenden Veranschaulichung der nachfolgenden Erläuterungen:

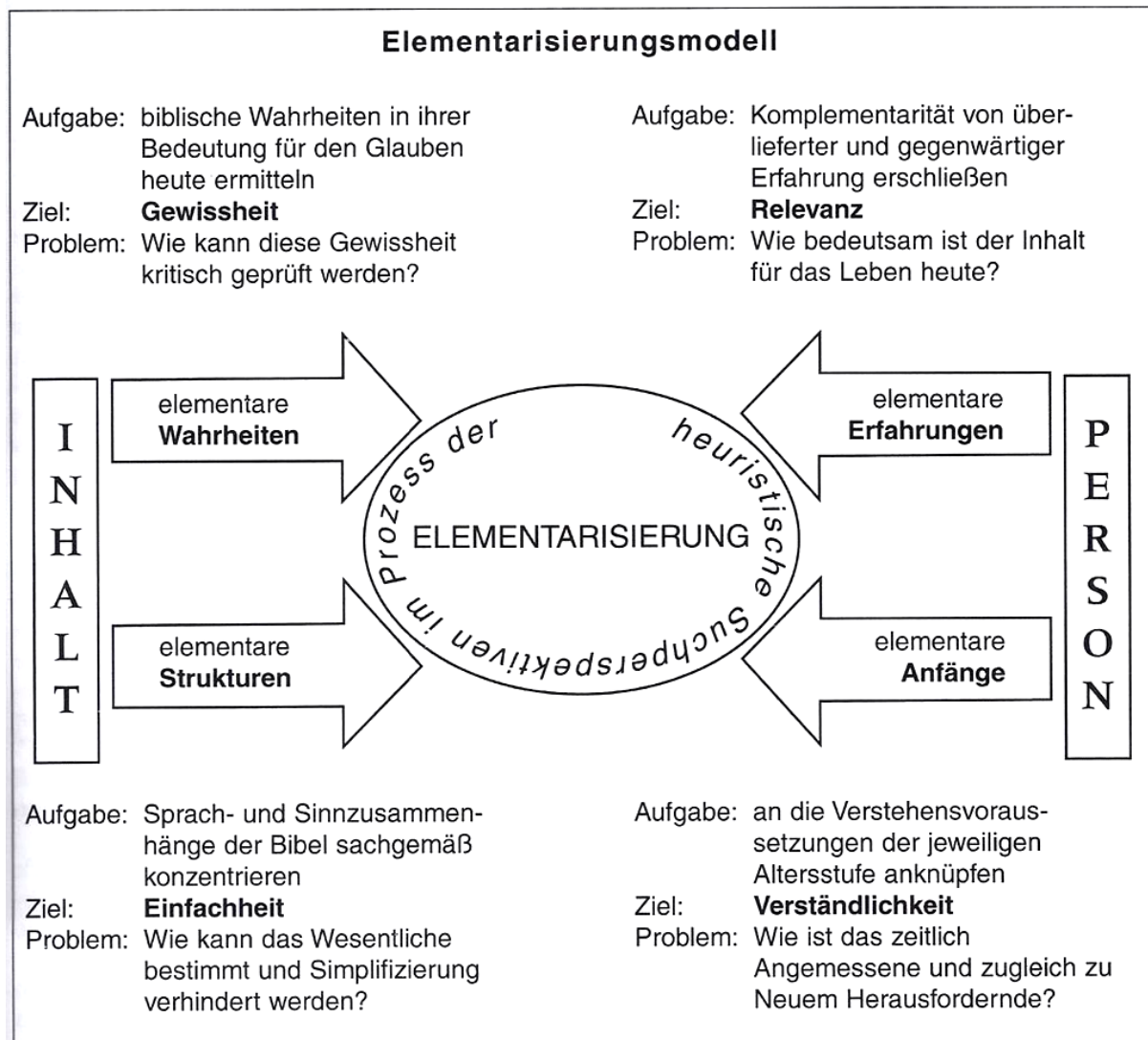


Abb. 3: Elementarisierungsmodell (Schweiker (2012), S. 38)

Das Modell soll dazu dienen, vier Ziele der Elementarisierung systematisch zu erreichen:

1. Gewissheit über das, was passiert ist, indem elementare Wahrheiten vermittelt werden. 2. Die Einfachheit in Bezug auf die Zusammenhänge, ermöglicht durch elementare Strukturen. 3. Aufzeigen einer Relevanz für die Gegenwart und Zukunft durch elementare Erfahrungen aufgezeigt 4. Verständlichkeit durch elementare Anfänge, die an die Kompetenzen der Schüler anknüpfen. Die Punkte eins und zwei beziehen sich auf den Inhalt, in diesem Fall also die Opferbiografie. Die Punkte drei und vier beziehen sich auf die Subjekte, also den einzelnen Schüler.

Für die Seite des Inhalts der Opferbiografie ergeben sich folgende Perspektiven: Die erste Perspektive fragt nach der Gewissheit, nach dem, was gewiss wahr ist. Im Fall der Opferbiografie wäre dies die Tatsache, dass Menschen aufgrund von Behinderung und

Krankheit umgebracht wurden. Jedoch muss bei dieser Perspektive bedacht werden, dass historische Wahrheiten immer nur vorläufig sein können.

Die zweite Perspektive der elementaren Strukturen beschäftigt sich mit den "elementaren Strukturen des Inhaltes" (SCHWEIKER (2012), S. 38) von Texten. Die Opferbiografie soll in Sinnzusammenhänge gebracht werden, die verständlich machen, wie die Ereignisse um Helene Krötz' Tod zustande gekommen sind. Kritisch ist die Tatsache, dass das Wesentliche nur schwierig herausgearbeitet werden kann, wenn gleichzeitig eine Vereinfachung verhindert werden soll.

Für die Schülerseite ergeben sich folgende Sichtweisen: Im Vordergrund stehen die Anknüpfung an die elementaren Erfahrungen der Schüler. Was hat der Inhalt mit dem Leben und den Erfahrungen der Schüler zu tun? Welche Relevanz hat das vergangene Ereignis in dem individuellen Leben eines Schülers? Es können Parallelen zwischen den Biografien der Schüler und der Biografie von Helene Krötz erarbeitet werden. Die Opferbiografie kann den Schüler zu Empathie, vielleicht sogar zu Identifikation mit Helene Krötz bewegen und eigene Situationen, in denen sich der Schüler ähnlich gefühlt hat, hervorrufen. Eine Konsequenz könnte sein, dass dem Schüler bewusst wird, dass er nicht mehr in eine solche Situation kommen möchte, in der er ausgeschlossen und ängstlich ist, in eine Situation, in der der Schüler sich geärgert und sich unsicher gefühlt hat, Ziel wäre, dass er niemand anderen in eine solche Situation bringen möchte, indem er andere Menschen ärgert oder ausschließt. Es stellt sich jedoch die Frage, ob die Schüler die Bedeutsamkeit der Opferbiografie für ihr Leben heute begreifen, ob sie aus der Vergangenheit Konsequenzen für ihre Gegenwart ziehen können, indem sie beides miteinander verbinden. Ziel wäre es die Relevanz für die Gegenwart der Schüler aufzuzeigen. Die zweite Perspektive richtet sich auf die elementaren Anfänge bzw. Zugänge der Schüler. Wie kann der Inhalt von den Schülern auf den verschiedenen Lernniveaus verstanden werden. Welche Voraussetzungen müssen für das Verstehen gegeben sein? Bei der Arbeit mit der Opferbiografie können solche elementaren Zugänge ganz verschieden aussehen. Auf basalem Niveau kann darüber gesprochen werden, dass Helene ihr Teddybär abgenommen wurde und sie das als einschneidend empfunden hat und auf konkreterem Niveau können die Themen ‚Euthanasie und Eugenik‘ thematisiert werden, welche die Ursachen beschreiben, warum Helene in den Bus einsteigen musste. Auf beiden Wegen kann das Ziel ‚Verständlichkeit‘ erreicht werden (VGL.: SCHWEIKER (2012), S. 38F).

Es konnte gezeigt werden, dass die Opferbiografie Möglichkeiten schafft, sich auf mehreren Ebenen bzw. aus verschiedenen Perspektiven historischer Bildung zu beschäftigen. Die Opferbiografie ermöglicht dem Schüler Zugang zu elementaren historischen Erfahrungen und Anfängen. Der Inhalt der Opferbiografie gibt Anlass dazu elementare historische Wahrheiten, und elementare historische Strukturen zu vermitteln.

### **4.3 Betrachtung der Opferbiografie mit der Kompetenztafel von FÜR**

Inwiefern sich die Opferbiografie in Bezug auf den Erwerb von verschiedenen Kompetenzen, für den Erwerb von historischem Denken und Lernen eignet, soll anhand der Kompetenztafel von FÜR erörtert werden. FÜR steht für das Forschungsprojekt „Förderung und Entwicklung von reflektiertem und reflexivem Geschichtsbewusstsein“ (SCHREIBER (2006), S. 6). Den Lernenden muss Zugang zur historischen Bildung auf zwei Wegen gewährt werden, auf kognitivem und auf methodischen Weg. Ob ersteres möglich ist, soll anhand der Kompetenztafel überprüft werden. Das Besondere an der Tafel erscheint mir zu sein, dass historisches Denken und Lernen auf vier verschiedenen Niveaustufen erreicht werden kann und deshalb besonders gut anwendbar ist für die Arbeit mit Schülern mit Lernschwierigkeiten und deren verschiedene Lern- und Kompetenzniveaus. Dabei soll die Kompetenztafel nicht als Theorie, sondern als Werkzeug angesehen werden, welches wichtige Hinweise in Bezug auf die verschiedenen Ebenen geben soll, auf denen die verschiedenen Kompetenzen erreicht werden können. Im Folgenden wird die Kompetenztafel des Forschungsverbundes FÜR abgebildet, um im Anschluss den Fokus darauf zu richten, an welchen Stellen, also für welche Ebene und welche Kompetenz, die Opferbiografie als hilfreich erscheint und in welchen Bereichen sich die Opferbiografie nicht zum Erwerb historischen Denkens eignet. Die Tafel, die bisher nicht inhaltlich gefüllt ist, soll also in Bezug auf die Opferbiografie mit Inhalt gefüllt werden. Freilich werden nicht alle Stellen gefüllt werden können, was aber auch nicht der Anspruch ist, vielmehr sollen Opferbiografien dahingehend untersucht werden.

Grundsätzlich soll noch angemerkt sein, dass die Übergänge von der einen zur anderen Stufe fließend sein können, weiterhin ist es von großer Bedeutung, dass die einzelnen Stufen und Kompetenzen gleichberechtigt nebeneinander existieren. „Sie stellen mithin im individuellen, wie im kollektiven Bereich eine qualitative Weiterentwicklung dar, die nicht einfach als Höherentwicklung missverstanden werden darf, weil die Erzählformen sich einerseits nicht ablösen, sondern überlagern, und weil sie andererseits- abhängig

von der Funktion historischen Erzählens- gleichberechtigt nebeneinander existieren können (VGL.: HASBERG (2014), S.37).

An dieser Stelle soll nochmal kurz auf die Definition der verschiedenen Kompetenzen (s.o.) verwiesen werden.

Die Tabelle der gestuften Kompetenzen wird hier original übernommen.

Historische	Fragekompetenz	Re-Konstruktionskompetenz	De-Konstruktionskompetenz	(Re-) Organisationskompetenz	Orientierungskompetenz	Reflexionskompetenz
<b>Traditionale Sinnbildung</b>	Fragen nach dem, was gewesen ist.	Herstellen von Zeitverlaufsvorstellungen als Abbild vergangener Wirklichkeit.	Affirmative Übernahme von Geschichten über die Vergangenheit.	Aufnahme historischer Wissensbestände und Einordnung in die Vorstellungen von/ Einstellungen zur Vergangenheit.	(Unreflektierte) Übernahme und Anwendung vorgegebenen Orientierungswissens.	(Sich) Historisches Denken als methodisch reguliertes Erzählen auf der Basis von Quellen erklären.
<b>Exemplarische Sinnbildung</b>	Fragen, was sich aus dem Gewesenen für die Gegenwart lernen lässt?	Deutende Rekonstruktion zeitlicher Verläufe in der Vergangenheit als Exempel menschlichen Leidens, Handelns und Verhaltens.	Durch die ihnen zugeschriebene Exemplarität begründete Übernahme von Zeitverlaufsvorstellungen.	Ordnen und Aufnehmen neuen, aus dem Umgang mit Vergangenheit gewonnenen Regelwissens.	Ausbildung und Anwendung von aus der Vergangenheit/ Geschichte abgeleiteten Handlungsregeln.	(Sich) Historisches Denken als theoriegeleiteten Deutungsprozess zur Herstellung von Zeitverläufen in der Zeit erklären, aus denen Regeln, aus denen Regelwissen für die Gegenwart abgeleitet werden kann (historia magistra vitae).
<b>Kritische Sinnbildung</b>	Fragen, ob vorliegende Deutungen triftig sind oder revidiert und durch neue ersetzt werden müssen?	Neukonstruktion von Zeitverlaufsvorstellungen als bewusste Gegenkonstruktion zu vorherrschenden Verlaufsvorstellungen.	Kritisches Abwägen virulenter Zeitverlaufsvorstellungen.	Neuorganisation des Wissensbestandes und Revision der Einstellungen zu Vergangenheit und zur Zukunft.	Ablehnung von angesonnenen Geschichtsdeutungen und Handlungsregeln.	(Sich) Historisches Denken als dialektischen Prozess vorstellen, indem die (empirische, normative, narrative) Triftigkeit als Gültigkeitsprinzipien ins Kalkül gezogen werden.
<b>Genetische Sinnbildung</b>	Fragen, welche Bedeutung (vorliegende) Geschichtsdeutungen für die Orientierung in der Gegenwart und für die Gestaltung der Zukunft besitzen.	Ideengeleitete Konstruktion von Zeitverlaufsvorstellungen, die unter dem Vorbehalt der eigenen Historizität stehen.	Diskursive Auseinandersetzung mit (diversen) Zeitverlaufsvorstellungen als stets vorläufige Sinnkonstruktionen (Historizität).	Flexible Neuorganisation der „Vorstellungen von und Einstellungen zur Vergangenheit unter dem Vorbehalt“ ihrer Veränderlichkeit aufgrund künftiger Lernprozesse.	Hypothetische Anwendung von reflektierten historischen Zeitverlaufsvorstellungen von auf Zukunft gerichtetes Handeln bzw. Motivation	(Sich) Historisches Denken als niemals abgeschlossenes Deutungsgeschäft erklären, weil es selbst ein Geschehen in der Zeit ist.

Abb. 4: Niveaustufen von Kompetenzen historischen Denkens (HASBERG (2014), S. 38)

Im Folgenden soll diese Tabelle konkret auf die Opferbiografie bezogen werden. Es wird der Versuch unternommen, jede Rubrik der Tabelle auf die Opferbiografie zu beziehen und zu erarbeiten, was diese in Bezug auf die Opferbiografie konkret bedeutet. Dabei soll jede Niveaustufe mit ihren Kompetenzen nacheinander betrachtet werden.

### **4.4 Konkretisierung**

Die Konkretisierung kann nicht anhand von Literatur geschehen, deshalb wird sie nach dem Ermessen der Autorin dieser Arbeit geschehen und ist folglich nicht durch wissenschaftliche Literatur belegbar oder wissenschaftlich fundiert, sondern ein Versuch, der Frage nachzugehen, ob die Opferbiografie sich als Lerngegenstand zur historisch-politischen Bildung eignet.

Die nacheinander folgenden Kompetenzen in der Tabelle, entsprechen der Reihenfolge aus dem Regelkreis historischen Lernens (Siehe Kapitel 2.4.) und bauen aufeinander auf.

#### **4.4.1 Traditionelle Sinnbildung**

„Traditionelle Sinnbildung“ (HASBERG (2014), S. 37) ist die erste Niveaustufe der Kompetenztafel. Die traditionelle Sinnbildung richtet sich stark an der Tradition aus und übernimmt diese für Orientierung in der Lebenspraxis. Somit sind die Tradition und der Ursprung eine der wichtigsten Quellen zur Deutung und Interpretation von Information. Zukunft wird als Verlängerung der Vergangenheit gesehen (VGL.: RÜSEN (1989), S. 43).

Als nächstes werden die sechs Kompetenzen zum historisch-politischen Denken auf die Opferbiografie bezogen.

##### **4.4.1.1 Fragekompetenz**

Die Fragekompetenz auf der Ebene der traditionellen Sinnbildung beinhaltet die Kompetenz, nach dem zu fragen, was gewesen ist (VGL.: HASBERG (2014), S. 38). Die Opferbiografie ist in der Lage das Fragen nach der Vergangenheit anzuregen, indem sie die Person, um die es geht, hier Helene Krötz, als exemplarische Figur für einen Teil der deutschen Geschichte versteht. Die Opferbiografie steht für einen Ausschnitt der Vergangenheit, für bestimmte Ereignisse, die geschehen sind. Das Leben von Helene Krötz steht exemplarisch für ca. 10.600 andere Menschen, die in Grafeneck durch die Gaskammer zu Tode kamen. Ihr Leben und auch ihr Tod wirft die Frage nach der Vergangenheit auf. Sie wirft die Frage auf, wieso und unter welchen Umständen sie sterben musste.



Diese Kompetenz schließt an das Ziel von der Arbeit mit Opferbiografien an: die „Vermittlung von historischem Wissen und Stimulation zu Auseinandersetzung mit Geschichte“ (PAMPEL (2007), S. 55).

Die Fragekompetenz kann meiner Ansicht nach durch die Arbeit mit einer Opferbiografie erlangt werden, weil sie neugierig macht. Die Opferbiografie und damit das Leben von Helene Krötz ist aus den Augen eines Schülers heute so ungewöhnlich, dass sie dazu ermutigt, Fragen zu stellen.

##### 4.4.1.2 Re-Konstruktionskompetenz

Ob die Opferbiografie sich eignet um „Zeitverlaufsvorstellungen als Abbild der vergangenen Wirklichkeit“ (HASBERG (2014), S. 38) herzustellen, kann aus meiner Sicht eingeschränkt mit ‚ja‘ beantwortet werden, da die Opferbiografie selbst einen Zeitverlauf erschließt. Und damit stellt sie an sich ein Abbild der vergangenen Geschehnisse dar. Es stellt sich jedoch die Frage welchen Umfangs dieses Abbild haben soll oder muss. Deshalb muss aus meiner Sicht dagegen argumentiert werden, dass die Kenntnis der Biografie einen Schüler nicht zwingend dazu befähigt, ein „Abbild der vergangenen Wirklichkeit“ (HASBERG (2014), S. 38) zu erlangen. Denn die Opferbiografie zeichnet nur einen kleinen Teil der vergangenen Geschehnisse nach. Die vergangene Wirklichkeit ist ein sehr umfangreicher Begriff und deshalb kann sie nicht durch das Studium einer Opferbiografie erworben werden. Wenngleich sie doch ein Abbild eines ausgewählten Abschnitts der Vergangenheit ist und ein Anfang des Erwerbs eines umfassenderen Bild der Vergangenheit sein kann. Ein weiteres Argument, dass es zu bedenken gilt ist, dass eine Opferbiografie immer auch „erzählerische Rekonstruktion“ (HEYL (1997), S. 241) ist. Trotz der „Derealisierung der Geschehnisse“ (HEYL (1997), S. 241) verfolgt die Erzählung eine Konkretisierung der Geschehnisse. Dieses Argument spricht somit auch gegen den Erwerb eines Abbildes der Wirklichkeit.

Die Opferbiografie hat keinen Anspruch auf umfangreiche oder gänzlich realistische Rekonstruktion der Vergangenheit. Für Menschen mit Lernschwierigkeiten, kann der Umfang der Opferbiografie jedoch für den Anfang der historischen Bildung, ausreichend sein. Meiner Ansicht nach kann die Re-Konstruktionskompetenz auf basalem Niveau, durch die Arbeit mit der Opferbiografie, unter der Beachtung der genannten Einschränkung, erlangt werden.

##### 4.4.1.3 De-Konstruktionskompetenz

Die Fähigkeit, über die Vergangenheit nachzudenken und sie zu dekonstruieren, kann durch die Opferbiografie erlangt werden. Ihre Authentizität legt nahe, Geschichte als wahr anzuerkennen. Die Tatsache, dass Helene Krötz eine ‚echte‘ Person war, kann Anlass dazu geben, die Geschichte als wahr zu bewerten und sie aufgrund dessen in vorhandene Schemata über geschichtliche Geschehnisse zu übernehmen. Denn erst wenn die Informationen als wahr, richtig und echt anerkannt worden ist, werden sie in die vorhandenen Denkstrukturen übernommen. Die „affirmative Übernahme“ (HASBERG (2014), S. 38) von geschichtlichen Inhalten ist die Voraussetzung dafür, dass sie in den Kreislauf von Re- und Dekonstruktion integriert werden. Die Opferbiografie eignet sich an dieser Stelle besonders gut, weil sie ein Beweis dafür sein kann, dass die Geschichte tatsächlich stattgefunden hat, sie also als wahr anerkannt werden muss. In Verbindung mit der Gedenkstättenpädagogik und dem Besuchen an dem ‚Ort des Geschehens‘, kann die Authentizität und damit die Glaubwürdigkeit noch untermauert werden.

Aus meiner Sicht kann die De-Konstruktionskompetenz auf der basalen Ebene durch die Opferbiografie erlangt werden.

##### 4.4.1.4 (Re-)Organisationkompetenz

Die Fähigkeit, die neu erworbenen Informationen nun in das bestehende Netzwerk an Informationen zu integrieren und neue Vorstellungen, sowie neue Einstellungen zur Vergangenheit zu erlangen, kann durch die Opferbiografie ebenfalls erreicht werden. Über sie können neue Informationen erworben werden. Es kann bewusst werden, wie und warum Menschen auf eine bestimmte Weise behandelt wurden, und welche Ideologie sich dahinter verbarg. Inwiefern die Opferbiografie an sich dazu beiträgt, diese „Aufnahme historischer Wissensbestände“ (HASBERG (2014), S. 38) in Vorstellungen über die Vergangenheit einzuordnen, ist davon abhängig, inwiefern auf dieser Ebene davon ausgegangen werden kann, dass schon vorhandene Einstellungen und Vorstellung zur Vergangenheit vorhanden sind und wie weit diese in die Vergangenheit zurück reichen. Denn die Opferbiografie bezieht sich auf eine Zeit, mit der die Schüler im Alltag nicht in Berührung kommen. Deshalb stellt sich die Frage, ob geschichtliches Wissen über den Nationalsozialismus vorhanden ist. Wenn dies nicht der Fall ist, können die Informationen nicht in die vorhandene Struktur eingefügt werden.

Zur Vereinfachung ist es möglich, die neuen Informationen in die vorhandenen Vorstellungen zur Vergangenheit einzuordnen. Die Opferbiografie kann dann in eine Zeit einge-

ordnet werden, in der ‚die Großeltern gelebt haben‘ und ‚die Eltern noch nicht geboren waren‘. Die Opferbiografie wird dann einer Vergangenheit zu geordnet, zu der der Schüler einen Bezug hat.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die (Re-)Organisationskompetenz durch die Arbeit an Opferbiografien möglich ist, unter der Voraussetzung, dass Vorstellung und Einstellungen zur der Vergangenheit bei Schülern generell verfügbar sind.

##### 4.4.1.5 Orientierungskompetenz

Die Frage, ob die Opferbiografie zur Orientierung innerhalb des geschichtlichen Wissens beiträgt, kann an dieser Stelle nicht bejaht werden.

Denn die Opferbiografie gibt einen zu kleinen Ausschnitt der Geschichte wieder. Einen in sich abgeschlossenen Teil, der zwar in ein großes Ganzes eingeordnet werden kann, aber an sich keine Auskunft gibt, die zur Orientierung in der Geschichte beiträgt. Die Geschichte von Helene Krötz gibt einen sehr kleinen und sehr eingeschränkten Blick in die Geschichte. Die Biografie einer Person ist, erstens ein zu kleiner Ausschnitt der Geschichte und zweitens zu emotional und zu authentisch, um Orientierung im geschichtlichen Wissen zu evozieren.

##### 4.4.1.6 Reflexionskompetenz

Die Fähigkeit zur Reflexion beinhaltet die Kompetenz das historische Denken als etwas zu verstehen das, stark vereinfacht, Erzählen auf der Basis von historischen Quellen ist. Es bietet deshalb eine gute, wenn gleich begrenzte Grundlage, die Reflexionskompetenz zu erwerben. Eine gute Grundlage bildet sie, weil die Opferbiografie genau das darstellt: eine auf historischen Quellen beruhende Erzählung. Begrenzt ist die Grundlage durch die Tatsache, dass die Opferbiografie an sich nicht zur Reflexionskompetenz beiträgt. Kein Inhalt der Geschichte tut des von sich heraus. Es kommt bei dieser Kompetenz darauf an, wie der Lehrer mit der Opferbiografie umgeht. Der Lernende muss also fähig sein, die Opferbiografie von einer Metaebene aus zu betrachten. Er muss Abstand von der Geschichte von Helene Krötz nehmen, um zu verstehen, dass die Opferbiografie an sich auch ‚nur‘ eine erzählte historische Quelle ist. Die Verantwortung, ob Reflexionskompetenz erworben wird, liegt in diesem Fall bei der Lehrkraft, denn sie müsste die Schüler darauf aufmerksam machen, dass Geschichte immer nur vorläufig sein kann, um diese Kompetenz zu evozieren. (VGL.: KÜBLER, ECKSTEIN (2012), URL 19.06.2014) Aus diesem Grund, bin ich der Ansicht, dass die Opferbiografie sich begrenzt zur Reflexion im Sinne der FUER Kompetenztabelle eignet.

### 4.4.2 Exemplarische Sinnbildung

Auf der Stufe der exemplarischen Sinnbildung werden aus der Traditionen allgemeine Regeln abgeleitet. Dabei wird ein Bewusstsein für die Wechselbeziehung zwischen Generalisierung und Vereinzeln von Geschichte ausgebildet (VGL.: RÜSEN (1989), S. 45) / (VGL.: RÜSEN (1997), S. 261ff).

#### 4.4.2.1 Fragekompetenz

Laut der Kompetenztafel beinhaltet die Fragekompetenz auf diesem Niveau die Fähigkeit, nachdem zu fragen, was sich aus den Geschehnissen für die Gegenwart lernen lässt (VGL.: HASBERG (2014), S. 38). Wie weiter oben schon beschrieben, wirft die Opferbiografie meiner Meinung nach Fragen nach dem, was gewesen ist, auf. Aufgrund der ungerechten und grausamen Behandlung von Menschen wie Helene Krötz, wirft die Opferbiografie nicht nur Fragen auf, sondern sie fragt implizit auch immer danach, was in der Gegenwart getan werden muss und kann, um so ein schlimmes Schicksal nicht ein zweites Mal geschehen zu lassen. Die Arbeit an Gedenkstätten und mit Opferbiografien hat zum Ziel, dass „ein Reflexionsprozess, der vom Fragenstellen bezüglich der Vergangenheit zum Hinterfragen der Gegenwart reicht“ (PAMPEL (2007), S. 57). Die Opferbiografie warnt implizit, indem sie sagt: „Es ist geschehen, und folglich kann es wieder geschehen“ (LEVI NACH PAMPEL (2007), S. 57). Daraus geht hervor, dass sich aus der Biografie des Opfers definitiv etwas für die Gegenwart lernen lässt. Der Imperativ „Nie wieder!“ der von Adorno in seinem Beitrag „Erziehung nach Auschwitz“ geprägt wurde, schwingt auch bei der Opferbiografie der Helene Krötz mit. Nie wieder darf Leben als ‚unwert‘ deklariert werden (WUNDER (2009), S. 284f). Wenn ein geschichtliches Ereignis, den Imperativ „nie wieder“ nach sich zieht, dann fragt er im gleichen Atemzug auch danach, wie ein ‚wieder‘ verhindert werden kann und was dafür in der Gegenwart getan werden muss. Die Opferbiografie von Helene Krötz fragt danach, was heute getan werden muss, dass Menschen, die sich selber nicht schützen können, von außen geschützt werden. Dass die Würde eines jeden Menschen erhalten bleibt, auch wenn er selbst nicht für seine Würde eintreten kann. Aus diesem Grund, bin ich der Ansicht, dass die Fragekompetenz auf der zweiten Niveaustufe, durch die Arbeit mit einer Opferbiografie erworben werden kann.

##### 4.4.2.2 Re-Konstruktionskompetenz

Als nächstes stellt sich die Frage, ob durch die Opferbiografie eine „deutende Rekonstruktion zeitlicher Verläufe in der Vergangenheit als Exempel menschlichen Leidens, Handelns und Verhaltens“ (HASBERG (2014), S. 38) möglich ist. Darunter verstehe ich die Fähigkeit, anhand der Opferbiografie, die Vergangenheit deutend wiederherzustellen. Und das Leben von Helene Krötz als Beispiel für Leiden, Handeln und Verhalten, stellvertretend für viele andere Menschen, zu betrachten. Meiner Meinung nach, kann diese Kompetenz besonders gut durch die Opferbiografie erreicht werden. Genau an dieser Stelle hat die Opferbiografie ihre Stärke, denn sie ist der Inbegriff von exemplarisch, da die Opferbiografie von Helene Krötz stellvertretend für über knapp 10.600 andere Menschen steht, die in Grafeneck zu Tode kamen. Und aus diesem Grund steht sie auch als „Exempel menschlichen Leidens, Handelns und Verhaltens“ (HASBERG (2014), S. 38). Die Opferbiografie gibt Anlass dazu, die Vergangenheit nachzubilden, ihr nachzugehen und sie zu re-konstruieren, um den Ausgang zu verstehen. Die Opferbiografie eignet sich besonders an dieser Stelle auch für Menschen mit Lernschwierigkeiten, da das Leben von Helene Krötz auf eine persönlich Weise rekonstruiert werden kann. Rekonstruktion kann anhand von Parallelen zu dem Leben der Schüler geschehen. Das Leben einer Person eignet sich gut dazu, neben den geschichtlichen Ereignissen die Person selbst zu betrachten. Dies hat einen näheren Bezug zu den Schülern und macht Geschichte greifbar und verständlich. Daher bin ich der Meinung, dass die Rekonstruktion von Verläufen in der Vergangenheit anhand der Opferbiografie erworben werden kann.

##### 4.4.2.3 De-Konstruktionskompetenz

Die Opferbiografie gibt ebenfalls Anlass dazu, die Zeitverlaufsvorstellung, die sich angeeignet wurde, zu begründen. Die Opferbiografie kann durch ihre Authentizität überzeugen und kann deshalb zu fundierten Begründungen der Ereignisse der Vergangenheit führen. Durch die Tatsache, dass diese Biografie sich real abgespielt hat und keine Fiktion ist, ist sie an sich Begründung genug. Helene Krötz lebte wirklich und die Geschichte ihres Lebens kann deshalb zu begründeter Übernahme von Vorstellungen über die Vergangenheit führen, indem die Euthanasiamorde im dritten Reich als wahr angenommen werden. Deshalb kann davon ausgegangen werden, dass die Dekonstruktion von historischem Wissen, durch Opferbiografien erreicht werden kann.

##### 4.4.2.4 Re-Organisationskompetenz

Wenn das Wissen durch die Opferbiografie im vorigen Schritt dekonstruiert wurde, muss es im Folgenden wieder organisiert werden. Auf diesem Niveau bedeutet die Reorganisation, das Ordnen und Aufnehmen von neuem, in diesem Fall, aus der Vergangenheit gewonnenem Regelwissen. Dabei verstehe ich unter Regelwissen die Kenntnis von Verhaltensregeln. Die Opferbiografie kann neues Regelwissen bzw. Regeln für Verhalten hervorrufen bzw. vorhandene Verhaltensregeln neu ordnen, da die beschriebenen Ereignisse immer auch einen Appell an die Leser darstellt, das eigene Verhalten dahingehend zu überprüfen, inwiefern es eine solche Tat unterstützt oder unterbunden hätte. Das Leben von Helene Krötz und der Umgang mit ihm kann ein Anlass sein, das eigene Verhalten neu zu ordnen und neues sinnvolles Regelwissen zu etablieren. Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit soll „dazu beitragen, dass sich Koordinaten des Verhaltens und Handels, dass sich Maßstäbe neu bilden“ (PAMPEL (2007), S. 59) Die Opferbiografie kann meiner Ansicht nach durchaus dazu beitragen die Kompetenz der Reorganisation zu erwerben.

##### 4.4.2.5 Orientierungskompetenz

Die Orientierungskompetenz schließt direkt an die Reorganisationskompetenz an. Sie beinhaltet die Ausbildung und Anwendung des neu erworbenen Regelwissens bzw. das Regelwissen als „aus der Geschichte abgeleitete Handlungsregeln“ zu verstehen (HASBERG (2014), S. 38). Laut Wolfgang Knigge zielt die Arbeit an Gedenkstätten, die an dieser Stelle mit Arbeit an Opferbiografien verglichen werden kann, auf „willentliche und bedachte Selbstbeunruhigung, die in Verantwortung umschlagen und entschiedenes Gegenhandeln [...]“ ab (PAMPEL (2007), S. 59).

Inwiefern die Opferbiografie tatsächlich Auswirkungen auf die Handlungen der Schüler bzw. der Besucher der Gedenkstätte hat, ist bisher wenig erforscht. Ich gehe aber davon aus, dass die Opferbiografie grundsätzlich das Potenzial hat, bei den Schülern (neue) Handlungsregeln auszubilden und diese auch zur Anwendung zu bringen. Begründen möchte ich diese Aussage damit, dass Identifizierung mit den Opfern wie Helene Krötz möglich ist und eine Identifizierung zu neuem Handeln veranlasst. Identifizierung bedeutet, den Opfern „Hände, Füße, ein Gesicht, einen Namen und ein Umfeld zu geben“ (HEYL (1997), S. 229). Die Zahl von knapp 10.600 Opfern in Grafeneck brauchen Gesichter und Namen. So kann der Schüler sich mit einem Opfer identifizieren. Der Schü-

ler wird persönlich berührt, ist betroffen von den Parallelen, die es zwischen Helene und ihm gibt. Die Identifikation kann besonders mit Schülern mit Lernschwierigkeiten geschehen, da Helene Krötz auch ein Mensch mit Lernschwierigkeit war. Die „Geschichte als Geschichte von einzelnen Menschen zu begreifen“ (HEYL (1997), S. 229) trägt dazu bei, die Geschehnisse als real wahrzunehmen.

Diese Tatsache kann Anstoß dazu sein, das eigene Verhalten und die eigenen Handlungen zu verändern. Geschichte kann Anlass dazu geben, dass entschiedenes, bewusstes Gegenhandeln evoziert wird.

##### 4.4.2.6 Reflexionskompetenz

Die Reflexionskompetenz auf dieser Ebene beinhaltet die Fähigkeit, historisches Denken als eine Deutung der Vergangenheit zu begreifen, die die Herstellung von Zeitverläufen erklärt. (VGL.: HASBERG (2014), S. 38) Aus dieser Deutung kann Regelwissen für die Gegenwart abgeleitet werden.

Die Opferbiografie kann begrenzt dazu beitragen, dass Denken über die Vergangenheit bzw. die erfolgreiche Rekonstruktion und Dekonstruktion von Geschichte geschieht. Die Opferbiografie kann als Grundlage genutzt werden, um auf dieser Basis die Vergangenheit zu deuten. Das Leben von Helene Krötz kann Werkzeug sein, die Vergangenheit zu erklären und Regelwissen daraus abzuleiten, wie es weiter oben schon erörtert wurde. Jedoch können die Authentizität und die Betroffenheit, der die Schüler ausgesetzt sind, diesen Prozess auch hemmen, weil eine zu subjektive Sicht auf die Geschichte, die Vergangenheit nicht mehr neutral deuten lässt. An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Deutung von Geschichte immer subjektiv bleibt. Weiterhin bleibt Geschichte immer vorläufig vor dem Hintergrund immer neuer Erkenntnisse und Fakten. Deshalb kann die Kompetenz zur Reflexion auf diesem Niveau durch die Arbeit mit der Opferbiografie nur bedingt erreicht werden.

##### 4.4.3 Kritische Sinnbildung

Die dritte Niveaustufe ist die „kritische Sinnbildung“ (HASBERG (2014), S. 38), sie hat die reflexive Haltung gegenüber den geschichtlichen Inhalten im Fokus. Sie beinhaltet das Bewusstsein von der Subjektivität von Erfahrung und das Infragestellen der Legitimität dieser Erfahrungen. Schüler, die auf diesem Niveau agieren, sind in der Lage, dargebotene Inhalte infrage zu stellen und sie kritisch zu hinterfragen (VGL.: RÜSEN (1989), S. 49).

Es bedeutet, die Darstellung der Vergangenheit „und deren kritische Dekonstruktion“ (KÜBLER/ECKSTEIN (2012), URL 18.09.2014).

##### 4.4.3.1 Fragekompetenz

Auf diesem Niveau stellt sich die Frage, ob die Opferbiografie hilfreich dabei sein kann, danach zu fragen, ob vorhandene Auslegungen von Geschichte einleuchtend sind, ob sie korrigiert oder sogar durch neue Vorstellungen ersetzt werden müssen. Deutungen von Vergangenheit sollen anhand der Opferbiografie als einleuchtend oder als falsch identifiziert werden (Vgl.: HASBERG (2014), S. 38).

Die Opferbiografie ist Aufgrund ihrer hohen Authentizität und aufgrund der Betroffenheit, die sie evoziert, nur bedingt zur Anbahnung von reflexivem Handeln geeignet. Sie verleitet schnell dazu, Auslegungen von Geschichte aufgrund ihrer Echtheit als einleuchtend zu betrachten. Aufgrund ihrer Triftigkeit und ihrer Glaubwürdigkeit kann sie nur schwer andere Sichtweisen neben sich stehen lassen. Auch der „Konformitätsdruck“ (VON WROCHEM (2009), S. 13) drängt den Lernenden dazu, sich auf eine bestimmt angepasste Art zu verhalten und ‚angemessen‘ zu reagieren. Diese Problematik wurde in dieser Arbeit bereits unter dem Kapitel der Kritik aufgegriffen und wird deshalb an dieser Stelle nicht weiter vertieft. Dennoch ist die Opferbiografie in der Lage, neue Vorstellungen und Deutungen von Vergangenheit zu bewirken, wenn diese von den Aussagen der Opferbiografie abweichen, wenn beispielsweise die Euthanasiamorde verleugnet werden. Hier ist die Überzeugungskraft, die in der Opferbiografie liegt, von großem Vorteil. An dieser Stelle stellt sich jedoch erneut die Frage, inwiefern die Schüler mit Lernschwierigkeiten überhaupt schon Vorstellung und Einstellungen zur Vergangenheit etabliert haben, ob Auslegungen von Geschichte überhaupt schon vorhanden sind, denn nur dann können eben diese bewertet werden.

Deshalb bin ich der Meinung, dass die Fragekompetenz auf diesem Niveau durch die Opferbiografie nur mäßig erworben werden kann.

##### 4.4.3.2 Re-Konstruktionskompetenz

Die Re-Konstruktionskompetenz wirft die Frage auf, ob die Opferbiografie dazu beitragen kann, neue Konstruktionen von Vergangenheit zu evozieren, die bewusst als „Gegenkonstruktion“ (HASBERG (2014), S. 38) zu den vorhandenen Vorstellungen über Vergangenheit etabliert werden.

Die Opferbiografie kann den vorhandenen Vorstellungen von Vergangenheit eine neue Dringlichkeit verleihen, weil die Not der Opfer durch die Opferbiografie ein neues Maß



an Realität der vergangenen Ereignisse verleiht. Dagegen ist aber anzuführen, dass die Opferbiografie durch ihre Einseitigkeit der Argumentation geprägt ist, die sich nur dann zur Neukonstruktion von Zeitverlaufsvorstellungen eignet, wenn diese nicht mit den Aussagen der Opferbiografie übereinstimmt. z.B. wenn die Euthanasiemorde im Dritten Reich bisher als nicht wahr anerkannt wurden. In diesem Fall kann die Opferbiografie zur „bewussten Gegenkonstruktion zu vorherrschenden Verlaufsvorstellungen“ (HASBERG (2014), S. 38) beitragen. Die Erwartung an die Arbeit an Gedenkstätten und Arbeit mit Opferbiografien sind zu hoch. Die Arbeit soll „wie eine Art Schutzimpfung [...] gegen Fremdenfeindlichkeit, Gewaltbereitschaft und Autoritarismus“ wirken. Und weiterhin „gegen eine mögliche Ansteckung immunisieren“ (PAMPEL (2007), S. 81). Diese Erwartungen sind überhöht, und sprechen dafür, dass die Arbeit an der Gedenkstätte und mit Opferbiografien ihre Grenzen hat.

Diese Kompetenz kann deshalb meiner Meinung nach nicht gänzlich durch die Arbeit an einer Opferbiografie erreicht werden. Und ist zu großen Teilen vom Vorwissen der Rezipienten abhängig.

##### 4.4.3.3 De-Konstruktionskompetenz

Das kritische Abwägen von „virulenten Zeitverlaufsvorstellung“ (HASBERG (2014), S. 38) ist durch die Opferbiografie nicht möglich. Denn die Betroffenheit und das persönliche Schicksal, das einerseits die große Stärke der Opferbiografie ist, ist andererseits auch ihre Schwäche. Ein gänzlich objektives Denken über Geschichte ist allgemein nicht denkbar, da Geschichte immer an subjektive Narration gebunden ist. Geschichte möglichst objektiv zu dekonstruieren, ist anhand einer Opferbiografie kaum möglich, denn das Leben und vor allem das tragische Ende dieses Lebens, baut einen gewissen Druck auf, der den Schüler dazu verleiten wird in eine gewollte Richtung zu denken, was die das „kritische Abwägen virulenter Zeitverlaufsvorstellungen“ (HASBERG (2014), S. 38) geradezu unmöglich macht. Denn ein kritisches Abwägen könnte unter Umständen die Folge haben, dass das „Leiden der Opfer bagatellisiert“ (ULRICH (2010), S. 53) würde, was in Anbetracht einer Opferbiografie nicht der Fall sein sollte.

Die De-Konstruktionskompetenz kann meiner Ansicht nach auf diesem Niveau nicht erreicht werden.

### 4.4.3.4 Re-Organisationskompetenz

Neues Wissen zu reorganisieren, bedeutet auf dieser Ebene meiner Meinung nach, die Opferbiografie so zu verwenden, dass diese es zum einen möglich macht, den Wissensbestand neu zu organisieren und zum anderen eine Prüfung der Einstellung zur Vergangenheit und zur Zukunft hervorruft. Da die Opferbiografie an sich nur wenig objektives Wissen transportiert, sondern mehr das individuelle Leben in einem objektiven Kontext eingebettet ist, ist es schwierig davon zu sprechen, dass die Opferbiografie zur Neuorganisation von Wissen anregt. Meiner Meinung nach ist die Neuorganisation wie auch die Revision von Einstellung zur Vergangenheit und Zukunft maßgeblich vom Vorwissen abhängig, welches der Schüler besitzt. Weiterhin bin ich davon überzeugt, dass es abhängig davon ist, welche Informationen neben der Opferbiografie noch gegeben werden, um die Umstände der Geschehnisse zu verstehen und zu reorganisieren. Aus diesem Grund kann es möglich sein, dass die Opferbiografie in Zusammenhang mit zusätzlichen Informationen zu einer Neuorganisation des Wissens führt.

Wie weiter oben schon erwähnt gehe ich ebenfalls davon aus, dass die Einstellungen zur Vergangenheit dann beeinflusst werden, wenn sie der Aussage der Opferbiografie widersprechen. Die Einstellungen zur Zukunft können dann geprüft und beeinflusst werden, wenn die Opferbiografie zu individuellen Handlungsveränderungen führt, was laut Studien aber nicht belegt ist.

Diese Kompetenz kann durch die Opferbiografie eingeschränkt erreicht werden.

### 4.4.3.5 Orientierungskompetenz

Bereits etablierte Geschichtsdeutungen zu revidieren bzw. diese abzulehnen, wenn sie als falsch erachtet werden, verbirgt sich hinter der Orientierungskompetenz auf dem Niveau der kritischen Sinnbildung. Die Arbeit mit Opferbiografien zielt unter anderem darauf ab, Denkprozesse auszulösen, die es ermöglichen, die heutigen Ereignisse kritisch zu betrachten und die Kompetenz zu erlangen, „selbstständig zu denken, gegenüber einfachen Erklärungen und Handlungsanweisungen misstrauisch zu sein und so ein eigenes politisches –moralisches Urteil zu bilden“ (KRANZ NACH PAMPEL (2007), S. 60).

Aufgrund der starken Aussagekraft kann die Opferbiografie dazu führen, dass neue „Handlungsregeln und Geschichtsdeutungen“ (HASBERG (2014), S. 38) ausgebildet werden oder alte Geschichtsdeutungen überdacht bzw. angelehnt werden. Dies ist meiner Meinung nach dann zu erwarten, wenn frühere Deutungen zuwider der Aussage der Op-

ferbiografie stehen, was wiederum von dem Vorwissen der Rezipienten abhängt. Da die Opferbiografie aber zu allgemein anerkannten Handlungsregeln aufruft (Empathie, Wert des Lebens) gehe ich davon aus, dass sie nur bedingt zu Ablehnung von „angesonnen Geschichtsdeutungen und Handlungsregeln“ (HASBERG (2014), S. 38) führt.

##### 4.4.3.6 Reflexionskompetenz

Ob die Opferbiografie auf dem Niveau der kritischen Sinnbildung zur Reflexionskompetenz beiträgt, ist abhängig davon, ob die Opferbiografie das historische Denken als zweiseitigen Prozess ersichtlich machen kann, in welchem vorab die normative, empirische und narrative Begründung als Gültigkeitsprinzip verstanden werden kann“ (HASBERG (2014), S. 38).

Darunter verstehe ich, dass das historische Denken ein Dialog zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ist, in dem das, was als empirisch, normativ und narrativ einleuchtend und glaubwürdig gilt, als allgemein gültig angesehen wird.

Die Opferbiografie kann an dieser Stelle hilfreich sein, indem sie selbst ein Teil des Dialoges zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft darstellt, während sie aus dem was passiert ist, Handlungsanleitung für die Gegenwart und Zukunft gibt. Die Biografie von Helene Krötz und die Überlegungen, welches Handeln daraus für die Gegenwart entsteht, ist die Verbindung von Vergangenheit und Gegenwart, z.B. sich für Menschen einzusetzen und Empathie zu entwickeln.

Den zweiten Teil dieser Kompetenz mithilfe der Opferbiografie umzusetzen erscheint mir nicht möglich zu sein: Der zweite Teil beinhaltet eine Bewusstseinsentwicklung darüber, dass das, was als glaubwürdig angesehen wird, als allgemeingültig zu realisieren bzw. zu akzeptieren ist. Dies erscheint mir nur schwer umsetzbar zu sein, weil Geschichte nie ganz und gar bewiesen und glaubwürdig gemacht werden kann, weil sie vergangen ist und wir keinen Zugang mehr zu ihr haben. Dies kann durch die Opferbiografie nur schwer erreicht werden, weil sie diese Tatsache der Vorläufigkeit von Geschichte kaum vermittelt werden kann.

Aus diesem Grund kann die Kompetenz der Reflexion auf diesem Niveau nur bedingt erreicht werden.

##### 4.4.4 Genetische Sinnbildung

Das Niveau der genetischen Sinnbildung fragt nach der Ursächlichkeit von historischem Geschehen. Diese Stufe ist die letzte und formalste Stufe der „Niveaustufen von Kompe-

tenzen historischen Denkens“ (HASBERG (2014), S. 38) Dieses letzte Niveau thematisiert die aktive Aneignung von historischen Erfahrungen (RÜSEN (1989), S. 52).

##### 4.4.4.1 Fragekompetenz

Fragekompetenz auf diesem Niveau beinhaltet die Fähigkeit, die Frage nach der Bedeutung von „vorliegenden Geschichtsdeutungen“ (HASBERG (2014), S. 38) für die Orientierung im Jetzt und für die Gestaltung der Zukunft zu stellen. Die Opferbiografie ist meiner Meinung nach in der Lage, die Geschichtsdeutung, die aus der Opferbiografie hervorgeht, als Orientierung für das heutige Verhalten zu nutzen. Des Weiteren kann sie die Frage aufwerfen, wie demnach auch das Verhalten in Zukunft gestaltet werden soll. Empathie und Verständnis für Menschen zu haben und für schwächere Menschen einzustehen, beeinflusst unser Handeln und Verhalten heute und in Zukunft. Das bedeutet, dass das, was aus der Geschichte gedeutet wurde, für die jeweilige Gegenwart und für die Gestaltung der Zukunft relevant ist. Diese Kompetenz kann meiner Meinung nach, anhand der Opferbiografie, in Bezug auf den Umgang mit anderen Menschen, erworben werden.

##### 4.4.4.2 Re-Konstruktionskompetenz

Die Re-Konstruktionskompetenz auf dem Niveau der genetischen Sinnbildung besteht darin, Geschichte als ideengeleitete Konstruktion zu verstehen, die immer unter dem Vorbehalt der eigenen Geschichtlichkeit steht.

Darunter verstehe ich das Bewusstsein, dass Geschichte immer unter dem Aspekt konstruiert wird, dass sie durch die eigene Sinnkonstruktion bedingt und von ihr abhängig ist.

Meiner Meinung nach kann die Opferbiografie zum Erwerb der Kompetenz auf diesem Niveau nicht hilfreich sein, weil die Opferbiografie nicht als eine durch ideengeleitete Konstruktion erscheint, sondern eine faktische Rekonstruktion von Geschichte darstellt. Daher ist sie auch weitgehend unabhängig von der eigenen Historizität bzw. unabhängig von der eigenen Sinnkonstruktion von Geschichte. Denn die Opferbiografie erscheint selbsterklärend und sinngebend für sich selbst zu sein, was wiederum nicht mehr viel Spielraum für eigene Sinnkonstruktionen lässt. Sinnkonstruktionen, die vorgenommen werden können, scheinen keinen Einfluss auf die Aussage der Opferbiografie zu haben.

Die Re-Konstruktionskompetenz auf dem Niveau der kritischen Sinnbildung kann deshalb auf diesem Niveau nicht erreicht werden.

##### 4.4.4.3 De-Konstruktionskompetenz

Es stellt sich die Frage, ob die Opferbiografie dazu auffordert, „diskursive Auseinandersetzung“ (HASBERG (2014), S. 38) mit Geschichte als immer vorläufige, nicht feststehende Sinnkonstruktion wahrzunehmen. Diese Kompetenz wird meiner Meinung nach durch die Opferbiografie aus zwei Gründen nicht erworben. Zum einen kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Opferbiografie zu einer diskursiven Auseinandersetzung mit Geschichte auffordert, da die Biografie eines Opfers der Euthanasiamorde nicht viel Raum für Diskursivität lässt. An dieser Stelle sei wieder auf die Kritik an der Gedenkstättenpädagogik verwiesen. Durch die Hinzunahme von anderen Perspektiven von Geschichte kann die Opferbiografie jedoch zu einer diskursiven Auseinandersetzung führen, deshalb denke ich, dass auch an dieser Stelle eine Abhängigkeit von Vorwissen und weiteren Informationen gegeben ist. Zum anderen scheint die Geschichte um das Opfer und die dazugehörige Biografie alles andere als vorläufig und nicht feststehend zu sein. Deshalb kann durch eine Opferbiografie die stete „vorläufige Sinnkonstruktion“ (HASBERG (2014), S. 38) von Geschichte nur schwer aufgezeigt werden.

##### 4.4.4.4 (Re-)Organisationskompetenz

Die Frage, ob die Opferbiografie Organisationsprozesse auf dem Niveau der genetischen Sinnbildung positiv beeinflussen kann, ist abhängig davon, ob sie Lernprozesse evozieren kann, die durch die „flexible Neuorganisation“ (HASBERG (2014), S. 38) von Vorstellung von Vergangenheit und Einstellungen zur Vergangenheit bedingt sind. Die Frage ist also, ob aufgrund neuer Lernprozesse, Einstellungen und Vorstellungen bezüglich der Vergangenheit immer wieder flexibel neuorganisiert werden können. Diese Kompetenz kann erreicht werden, vorausgesetzt, die Opferbiografie trägt dazu bei, neue Lernprozesse anzuregen und neue Informationen zu vermitteln. Wovon ich ausgehe, besonders wenn die Opferbiografie in Zusammenarbeit mit und an einer Gedenkstätte erarbeitet wird. Unter dieser Voraussetzung können sich Einstellungen und Vorstellung, die sich auf die Vergangenheit beziehen, neuorganisieren bzw. in vorhandene Informationsnetzwerke eingefügt werden.

Meiner Meinung nach ist der Erwerb dieser Kompetenz abhängig davon, inwiefern die Information aus der Opferbiografie neu ist oder nicht, denn zu einer Neuorganisation von Wissen kommt es nur, wenn neue Information zur Verunsicherung führt und in das vorhandene Netzwerk von Information integriert werden müssen.

Diese Kompetenz kann deshalb nur bedingt durch die Opferbiografie erworben werden.

##### 4.4.4.5 Orientierungskompetenz

Orientierungskompetenz auf diesem Niveau bedeutet das probeweise, im Kopf stattfindende Anwenden von reflektierten Vorstellungen zur Vergangenheit. Auf die Opferbiografie bezogen bedeutet das, dass sie dazu befähigt, Vorstellungen von der Vergangenheit so zu reflektieren, dass die hypothetische Anwendung von den Vorstellungen über Vergangenheit sich auf zukünftiges Handeln auswirkt. Der Inhalt der Opferbiografie, das Leben von Helene Krötz, müsste den Rezipienten also dazu befähigen, Vorstellungen über die Vergangenheit zu evozieren, was sie meiner Meinung nach, tun kann. Diese dann zu reflektieren, sodass sie in zukünftigem Handeln zur hypothetischen Anwendung kommen, erscheint nur begrenzt möglich zu sein. Wie weiter oben bereits erwähnt, sehe ich eine Begrenzung der Opferbiografie darin, dass sie zu Reflektion anregt, da sie sehr einseitig argumentiert. Gleichzeitig jedoch, kann die Opferbiografie trotzdem dazu anregen, über die historischen Ereignisse nachzudenken und diese im Sinne der Opferbiografie zu reflektieren. Jedoch bin ich der Meinung, dass Rezipienten bei der Beschäftigung mit der Opferbiografie immer zu demselben Schluss kommen: dass das, was mit Helene Krötz und vielen anderen geschehen ist, entsetzlich und grausam war und nicht wiederholt werden darf. Studien belegen jedoch, dass die Wirkung von Gedenkstättenpädagogik, worin ich die Arbeit mit Opferbiografien einschließe, keine nachhaltigen Auswirkungen auf das Verhalten von Besuchern haben. Laut Pampel wird „eine gezielte Verhaltenssteuerung nur von wenigen für wahrscheinlich gehalten“ (PAMPEL (2007), S. 59). Was dafür spricht, dass die Arbeit an Opferbiografien nicht zu zukünftigem Handeln durch hypothetische Anwendung führt.

Diese Kompetenz wird meiner Meinung nach nur begrenzt erworben, da die Opferbiografie dazu befähigt, über Vergangenes nach zudenken, jedoch nicht dazu geeignet ist, nach der reflektierten Beschäftigung mit historischen Zeitverläufe auch zu verändertem Verhalten zu führen.

##### 4.4.4.6 Reflexionskompetenz

Die letzte Kompetenz auf dem Niveau der genetischen Sinnbildung beinhaltet „(sich) historisches Denken als niemals abgeschlossenes Deutungsgeschäft (zu) erklären, weil es selbst ein Geschehen in der Zeit ist“ (HASBERG (2014), S. 38) Die Opferbiografie müsste

also die Tatsache offenlegen, „dass eine Rekonstruktion (von Vergangenheit)bedingt durch die (zufällige) Zusammensetzung von Funden und Überresten immer nur vorläufig sein kann.“ (KÜBLER,/ECKSTEIN (2012), URL 19.06.2014)

Meiner Meinung nach kann diese Kompetenz durch die Opferbiografie nicht erreicht werden, da die Opferbiografie ein in der Zeit abgeschlossener Abschnitt ist, der nur schwer die Unabgeschlossenheit von Geschichte repräsentieren kann. Die Opferbiografie stellt eine Geschichte in der (deutschen) Geschichte dar, die abgeschlossen ist, einen Anfang und ein Ende hat. Jedoch kann durch zusätzliche Informationen zur Thematik des Dritten Reiches und durch Vorwissen seitens der Rezipienten ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass die Opferbiografie nur durch einen stetigen Zuwachs an neuen Informationen und Funden rückwirkend überhaupt erschlossen werden konnte, und das zur gesamten Geschichte des Dritten Reiches durch Funde und Überreste immer zusätzliche Informationen gewonnen werden.

Deshalb gehe ich davon aus, dass die Reflexionskompetenz auf diesem Niveau nicht völlig erreicht werden kann.

#### **4.5 Zusammenfassung**

Nachdem die Tabelle mit Inhalt gefüllt wurde, sollen im Folgenden die Ergebnisse der Ausführungen zusammengefasst werden. Es soll besonders darauf Bezug genommen werden, inwiefern die Opferbiografie sich als hilfreich erweist, den Erwerb von historischem Lernen zu unterstützen. Hauptsächlich werden hier die Kompetenzen auf den verschiedenen Ebenen thematisiert, bei denen davon ausgegangen wird, dass die Opferbiografie stark zum Erwerb bzw. zur Unterstützung des historischen Denkens beiträgt. Dazu wird die Tabelle nach FUER nur an den Stellen mit Inhalt zu gefüllt sein, bei denen die Opferbiografie als besonders hilfreich erscheint.

<b>Historische</b>	<b>Frage- kompetenz</b>	<b>Re- Konstruktions- kompetenz</b>	<b>De- Konstruktions- kompetenz</b>	<b>(Re-) Organisations- kompetenz</b>	<b>Orientierungs- kompetenz</b>	<b>Reflexions- kompetenz</b>
<b>Traditionelle Sinnbildung</b>	Frage nach dem, was gewesen ist.	Herstellung von Zeitverlaufs- vorstellungen als Abbild vergänger Wirklichkeiten.	Affirmative Übernahme von Geschichten über die Vergangenheit.			
<b>Exemplarische Sinnbildung</b>	Fragen, was sich aus dem Gewesenen für die Gegenwart lernen lässt.	Deutende Rekonstruktion zeitlicher Verläufe in der Vergangenheit als Exempel menschlichen Leidens, Handelns und Verhaltens.	Durch die ihnen zugeschriebene Exemplarität begründete Übernahme von Zeitverlaufs- vorstellungen.	Ordnen und Aufnehmen neuen, aus dem Umgang mit der Vergangenheit gewonnen Regelwissen.	Ausbildung und Anwendung von der aus der Vergangenheit/ Geschichte abgeleiteten Handlungsregeln.	
<b>kritische Sinn- bildung</b>						
<b>Genetische Sinnbildung</b>	Fragen, welche Bedeutung (vorliegende) Geschichtsdeutung für die Orientierung in der Gegenwart und für die Gestaltung der Zukunft besitzen.					



Aus der Tabelle können folgende Rückschlüsse gezogen werden: Die Opferbiografie scheint meiner Meinung nach nicht dafür geeignet zu sein, Kompetenz zur Orientierung und Reflexion in der Vergangenheit zu erwerben. Damit ein Lerngegenstand Orientierung bieten kann, sollte er dazu in der Lage sein, dem Rezipienten jene Erkenntnisse und Fähigkeiten, die durch die Auseinandersetzung mit Geschichte erworben wurden, so zu vermitteln, dass er sich in der Gegenwart besser zurechtfindet (VGL.: ECKER, ALOIS (O.J.), URL 19.09.2014). Das leistet die Opferbiografie nicht, sie evoziert mehr Empathie und gibt eine emotionale und persönliche Sicht auf die Geschehnisse. Zur Reflexion von Geschichte gehören Fähigkeiten, wie z.B. den Konstruktcharakter von Geschichte wahrzunehmen, indem zwischen Vergangenheit und der Narration von Geschehnissen, unterschieden werden kann. Diese Fähigkeit kann durch die Opferbiografie nicht erlangt werden, da sie diesen Unterschied nicht ersichtlich macht.

Des Weiteren bin ich zu dem Schluss gekommen, dass auf dem Niveau der kritischen Sinnbildung die Opferbiografie kein passendes Werkzeug ist, um die Kompetenzen zum historischen Denken zu erwerben, da die kritische Sinnbildung die Fähigkeit beinhaltet, die historische Deutung von Geschichte infrage zu stellen, und ihre Gültigkeit in Zweifel zu ziehen (VGL.: RÜSEN (1989), S. 50). Das Niveau der kritischen Sinnbildung zeichnet sich dadurch aus, dass „kulturell wirksame Deutungsmuster“ (VGL.: RÜSEN (1989), S. 49) durch die „Mobilisierung widerstreitender historischer Erfahrungen“ (VGL.: RÜSEN (1989), S. 49) außer Kraft gesetzt werden sollen. Dabei werden vorhandene Muster von historischem Selbstverständnis aufgebrochen. (VGL.: RÜSEN (1989), S. 50). Dies erscheint mir durch die einseitige Argumentation, die durch die Authentizität der Opferbiografie zustande kommt, nicht gegeben.

Die Opferbiografie ist aus folgenden Gründen geeignet, um historische Bildung zu evozieren und anzubahnen: Auf der Ebene der traditionellen Sinnbildung erscheint mir die Opferbiografie hilfreich, um Fragekompetenz und De-Konstruktionskompetenz zu erwerben. Die Ebene der traditionellen Sinnbildung zeichnet sich dadurch aus, dass die Art und Weise, wie Geschichte mit Sinn gefüllt wird, stark von der Tradition geleitet ist, weil die Tradition einen starken Orientierungspunkt sowie Ordnungs- und Deutungsmuster darstellt (VGL.: RÜSEN (1989), S. 43). Wenn auf dieser Grundlage von Fragekompetenz die Rede ist, ist das Fragen nach dem, was früher gewesen ist, gemeint. Dieses Fragen kann die Opferbiografie evozieren.

Dekonstruktionskompetenz beinhaltet die Fähigkeit, Geschichte als Narration, als Darstellung von Vergangenheit zu begreifen (VGL.: SCHREIBER (2006), S. 23). Da die Opferbiografie eine Darstellung von Geschichte ist, kann diese gut affirmativ, bejahend übernommen werden. Die Opferbiografie macht neugierig, regt zu Fragen an, weil sie sich zum einen sehr von dem Leben und dem Alltag von Schülern heute unterscheidet und zum anderen auch Parallelen aufweist, die zu Empathie und Identifikation anregen. Die Opferbiografie führt also zu Verunsicherung bzw. zu Unverständnis, das (auf)gelöst werden will. Die Geschichte rund um Helene Krötz will verstanden werden und dieses Verständnis kann durch das Stellen von Fragen evoziert werden, indem die Antworten auf die Fragen gemeinsam bearbeitet und gefunden werden.

Auf dem Niveau der exemplarischen Sinnbildung, auf dem aus traditionellen Erfahrungen allgemeine Handlungsregeln abgeleitet werden, die in die Lebenspraxis übernommen werden (VGL.: RÜSEN (1989), S. 45), kann die Opferbiografie förderlich für die Ausbildung der Frage-, Re-Konstruktions-, De-Konstruktions- und der Reorganisationskompetenz sein.

Die Opferbiografie wirkt erschütternd und wirft die Frage auf, wieso diese Geschehnisse passieren konnten und fragt deshalb auch danach, was getan werden muss, um eine solche Grausamkeit in Zukunft zu verhindern. Auf diesem Niveau kann die Opferbiografie dazu beitragen, die Vergangenheit deutend wieder herzustellen, indem auf der Basis des Lebens von Helene Krötz den Umständen ihres Lebens nachgegangen wird. Die authentische Opferbiografie kann zu fundierten Begründungen der Ereignisse der Vergangenheit führen. Durch die Tatsache, dass diese Opferbiografie sich real abgespielt hat und keine Fiktion ist, ist sie an sich Begründung genug. Die beschriebenen Ereignisse haben einen appellativen Charakter an den Rezipienten, mit dem Aufruf auch das eigene Verhalten zu überprüfen und kann in der Folge zu einer Neuorganisation von Verhalten führen.

Auf der Ebene der genetischen Sinnbildung, die sich mit der produktiven Aneignung historischer Erfahrungen beschäftigt, kann die Opferbiografie für den Erwerb der Fragekompetenz hilfreich sein. Da die Fragekompetenz darauf abzielt, die Frage nach der Bedeutung von „vorliegenden Geschichtsdeutungen“ (HASBERG (2014), S. 38) für die Orientierung im Jetzt und für die Gestaltung der Zukunft zu stellen.

Die drei Hauptargumente, die die Eignung aus meiner Sicht bestätigen, sollen hier kurz zusammengefasst werden:

Es zeigt sich, dass die Opferbiografie förderlich zu sein scheint die Fragekompetenz, die kritische Sinnbildung ausgenommen, zu erwerben, da die Fragekompetenz der Anfang und Ausgangspunkt des historischen Denkens ist, weil sie Verunsicherung oder Interesse hervorruft, die nur mithilfe von Geschichte gelöst werden kann. Die Ursache der Verunsicherung können neue Informationen oder Unklarheiten über zeitliche Zusammenhänge sein. Solch neue Informationen oder Unklarheiten können aus der Opferbiografie hervorgehen. Und diese Unklarheiten im Anschluss in Fragen umzuwandeln, ist Inhalt der Fragekompetenz und durch die Fragekompetenz werden „historische Denk- und Orientierungsprozesse in die Wege geleitet“ (SCHREIBER (2006), S. 21). Wenn die Beschäftigung mit der Opferbiografie zum Erwerb der Fragekompetenz führen kann, ist diese Tatsache für mich ein Grund, die Opferbiografie als hilfreich für das Evozieren von historischer Bildung anzusehen.

Die Tatsache, dass die Opferbiografie exemplarisch und beispielhaft ist, ist ein weiteres Argument für die Eignung der Opferbiografie. Exemplarisches Lernen zeichnet sich dadurch aus, dass Schüler ihre Kenntnisse und Fertigkeiten anhand ausgewählter Beispiele erarbeiten. Die Opferbiografie kann genau ein solches Beispiel darstellen. Das Beispiel zeichnet sich beim exemplarischen Lernen durch Wesentliches und Typisches aus. Dies trifft auch auf die Opferbiografie zu. Sie zeichnet das Wesentliche der T4 Aktion nach. Gleichzeitig ist sie auch typisch für das, was passiert ist, und steht für viele andere Opfer stellvertretend. (VGL.: GRAMMES (2005), S. 98)

Ein weiteres Argument für die Eignung der Opferbiografie für den Erwerb historischer Bildung ist, dass sie auf gute Weise elementarisiert werden kann. Elementarisierung heißt eine „komplexe Wirklichkeit so zu vereinfachen, dass sie gelehrt werden kann, und das heißt, dass sie aus der Perspektive der Lernenden verständlicher wird“ (MEYER/MEYER (2007), S. 27). Die Opferbiografie spiegelt eine solche komplexe Wirklichkeit wider, die aber aufgrund der Konzentration auf die Person Helene Krötz, vereinfacht wird, sodass sie Schülern mit Lernschwierigkeiten verständlicher gemacht werden kann. Aus der Perspektive der Lernenden kann die Opferbiografie zu einem erhöhten Verständnis führen, da sie Parallelen zum eigenen Leben beinhaltet und die Geschehnisse aus ihrer Perspektive schildert. So kann „das grundlegend Bedeutsame für die lernende Person“ (SCHWEIKER (2012), S. 38) erschlossen werden, indem die Schüler sich mit Gefühlen, Empfinden und Ängsten des Opfers beschäftigen. Da auf die Möglich-

keit der Elementarisierung weiter oben bereits eingegangen wurde, wird sie hier nicht weiter thematisiert werden.

### **4.6 Gestaltung der Opferbiografie anhand der Kriterien**

Nachdem mit der Kompetenztafel der kognitive Zugang zu historischer Bildung untersucht wurde und klar wurde, dass die Opferbiografie das Potenzial hat, historische Bildung anzubahnen, sollen im Anschluss nun Überlegungen angestellt werden, wie Schülern mit Lernschwierigkeiten die Opferbiografie methodisch näher gebracht werden kann. Dabei wird auf die Kriterien und auf den Förderplan von Sebastian Barsch Bezug genommen, die in der Arbeit bereits thematisiert wurden.

Dieser letzte Teil der Arbeit verfolgt die Absicht meines selbstdefinierten Ziels dieser Arbeit; nämlich eine Idee zu entwickeln und Impulse zu liefern, die Orientierung und Anleitung geben, eine Opferbiografie im Rahmen der Gedenkstättenpädagogik für Menschen mit Lernschwierigkeiten auf eine Weise anzubieten, die kompetenzorientierte historische Bildung ermöglicht.

Da das Eingehen auf den Förderplan von Barsch in seiner Gesamtheit den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, soll auf den Teil der Fördermaßnahmen eingegangen werden. Dazu wird der Förderplan noch einmal abgebildet. Der Teil der Fördermaßnahmen wurde hervorgehoben, da an dieser Stelle näher darauf eingegangen wird.

Förderplanbestandteil	Leitkriterien
1. Förderbereiche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Historische Kompetenzen <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Sach-, Methoden-, Orientierungs-, Fragekompetenz<sup>58</sup></li> <li>◦ Re- und Dekonstruktionsfertigkeiten<sup>59</sup></li> </ul> </li> <li>• Historisches Sachwissen</li> <li>• Historische Interessen</li> <li>• Lernvoraussetzungen (Sinnesfähigkeiten/Sinnesbehinderungen, Motorik, Emotionalität, soziale Kompetenz, Sprache/Sprachbehinderungen, Lesefähigkeit, intellektuelle Beeinträchtigung)</li> </ul>
2. Fördermaßnahmen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auswahl der Unterrichtsinhalte</li> <li>• Auswahl der Quellen und Darstellungen</li> <li>• Auswahl der Darbietungsformen von Quellen und Darstellungen (Stichwort: Barrierefreiheit)</li> <li>• Begleitende Unterstützung</li> </ul>
3. Förderorganisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zeitlicher Umfang der gezielten Fördermaßnahme</li> <li>• räumliche Bedingungen</li> <li>• Fächerübergreifende Zusammenarbeit</li> </ul>
4. Förderprozess	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Langfristige Förderplanung</li> <li>• Planung der einzelnen Unterrichtseinheiten</li> <li>• Begleitende Evaluation</li> <li>• Lernprozessbegleitung</li> </ul>

Abb. 2: Förderplan. (Barsch (2014), S. 56)

Den ersten Teil seines Förderplanes, der die Förderbereiche beinhaltet, sehe ich teilweise durch die Ausführungen bezüglich der FUER Tabelle abgedeckt. Die Punkte „Förderorganisation und Förderprozess“ führen meiner Meinung nach zu weit von meinem Thema ab. Deshalb gehe ich auf folgende Fördermaßnahmen ein: Erstens auf die adäquate Auswahl von Unterrichtsinhalten, Quellen und Darstellungen. Zweitens auf die Darbietungsformen von Quellen und Darstellungen, und drittens auf die begleitende Unterstützung (BARSCH (2014), S. 56). Die aufgeführten Leitkriterien sollen im Folgenden auf die Opferbiografie bezogen werden.

Es ist selbstverständlich, dass die „adäquaten Auswahl“ immer auf die Schüler und deren Lernvoraussetzungen abgestimmt sein muss. Diese sind bei Schülern mit Lernschwierigkeiten sehr individuell. Deshalb soll an dieser Stelle darauf verwiesen werden, dass alles, was hier benannt wird, immer zusätzlich noch durch individuelles Eingehen auf die jeweiligen Schüler ausgezeichnet sein muss. Dies kann in diesem Rahmen ohne eine konkrete Schülergruppe nicht geleistet werden.

Das erste Leitkriterium, das Barsch erwähnt, ist die angepasste Auswahl von Unterrichtsinhalten. Die Auswahl ist durch den Inhalt der Arbeit bereits festgelegt: die Opfer-

biografie. Warum sich eine Opferbiografie als Inhalt eignet, wurde bereits weiter oben thematisiert, deshalb wird im Folgenden auf die Darstellung der Opferbiografie eingegangen.

Die Opferbiografie kann als Inhalt auf verschiedene Art und Weise erläutert werden. Eine Möglichkeit ist die Illustration des Lebenslaufes von Helene Krötz anhand eines Arbeitsblattes. Dabei ist zu beachten, dass das Blatt nicht zu voll ist und die Schriftgröße groß genug gewählt ist. Wörter, die die Schüler nicht kennen, werden in Merkkästen erklärt und der Text sollte allgemein aus einfachen und kurzen Sätzen bestehen.

Der Text sollte im Sinne der Elementarisierung reduziert sein. Details, die der Text beinhaltet, sollten, wenn möglich, an die Erfahrungswelt der Schüler anknüpfen, damit alltagswissen und Vorwissen der Schüler aufgegriffen werden können. Bilder, die von Helene Krötz, der Anstalt, in der sie lebte, oder Grafeneck existieren, sollten als authentisches Material an geeigneter Stelle hinzugefügt werden. Für Schüler, die nicht lesen können, kann die Opferbiografie zusätzlich vorgelesen werden, dabei erscheint ein Text mit beschreibenden Adjektiven hilfreich zu sein, um sich die Situation vor dem geistigen Augen vorzustellen. In diesem Text, erscheint es auch hilfreich zu sein, mit Tatsachen zu ergänzen, die Parallelen zu dem Leben der Schüler sind, um Empathie und eine Identifikation der Schüler mit Helene Krötz zu erreichen.

Der Inhalt und auch die gestellten Aufgaben, sollten so aufbereitet sein, das der Inhalt emotional verarbeitbar ist. An dieser Stelle sehe ich jedoch eine Schwierigkeit. Für mich stellt sich die Frage, ob eine Opferbiografie verarbeitbar sein kann oder ob ein Widerspruch zwischen dem Verarbeitbar-machen und dem Verbergen des Leidens der Opfer, immer bestehen bleibt. An dieser Stelle muss die emotionale Belastbarkeit der Schüler durch die Lehrkraft bzw. durch den pädagogischen Mitarbeiter an der Gedenkstätte gut eingeschätzt werden können.

Wenn die Schüler die Biografie von Helene Krötz kennen gelernt haben, besteht die Möglichkeit, sich anhand von Aufgaben auf verschiedenen Niveaus weiter und intensiver mit der Opferbiografie zu befassen.

Im Sinne der ‚Auswahl von passenden Darstellungsformen‘ und den zusätzlichen Aufgabenformen könnten die verschiedenen ‚Stationen‘ vom Leben der Helene Krötz zusammen getragen werden. Das ist anhand eines Zeitstrahls möglich, der die Kürze von Helene Krötz Leben in den Fokus rücken würde. Ein solcher Zeitstrahl kann mit einem individuellen Zeitstrahl des Lebens der Schüler verglichen werden, um die Parallelen und Unterschiede des Lebens früher und heute zu beleuchten. Dies könnte im Sinne der Re-

konstruktionskompetenz geschehen, indem die Schüler sich ein Bild von der vergangenen Wirklichkeit machen- auch wenn dieses Bild nur ein sehr eingeschränktes sein kann, da die Opferbiografie ein kleiner Teil der vergangenen Wirklichkeit ist (VGL.: RÖßNER/STÖCKLE (2011), S. 9FF).

Eine zweite Darstellung könnte anhand von Landkarten geschehen, die die Lebensstationen von Helene Krötz beinhaltet, dieses Mal mit Schwerpunkt auf der Geschichte einer Region. Dieser Schwerpunkt bietet sich besonders dann an, wenn die Opferbiografie aus der Region der Schule an der unterrichtet wird, stammt. In diesem Fall liegt auch der Besuch der Gedenkstätte nahe. Vielleicht besteht auch die Möglichkeit, den Stationen, die Helene Krötz' Leben auszeichnen, entlang zu reisen. Auf diese Weise kann der Lebenslauf von Helene Krötz auf eine anschauliche Art und Weise dokumentiert, demonstriert und nachvollzogen werden. Vorbereitete vereinfachte Landkarten für die Reise, Fotos von den einzelnen Stationen und von Helene selbst, führen dem Schüler Helenes Weg vor Augen. Veränderungen der Stationen damals und heute können Grundlage sein, um über die Entwicklungen der Orte und der Geschichte zu thematisieren. Die Schüler können weiterhin die örtliche Nähe der Geschehnisse begreifen, indem sie auf einer vereinfachten Landkarte einen Punkt markieren, wo sie wohnen, und in einer anderen Farbe die Stationen von Helene Krötz' Leben. Dies könnte zum Beispiel auch als Vorbereitung auf den Besuch in der Gedenkstätte geschehen, um sich bereits auf dem Weg zur Gedenkstätte, über die Nähe bewusst zu sein. Auch dies erhöht die Wahrscheinlichkeit von empathischem Verhalten und Identifikation mit Helene Krötz (VGL.: RÖßNER/STÖCKLE (2011), S. 9FF).

Um mit den Schülern die Ursache von Helene Krötz' Tod zu thematisieren, müssen die Begriffe von Euthanasie und Eugenik auf einer Ebene besprochen werden, die für die Schüler begreifbar wird. Dazu erscheint es mir mit den Schülern hilfreich der Frage nachzugehen, warum ein Menschenleben in dieser Zeit für wertvoll erachtet wurde und wieso nicht. Die Schwierigkeit, die ich an dieser Stelle sehe, ist allen Schülern ausnahmslos klar zu machen, dass diese Zeit vorbei ist. Denn die Schüler könnten und werden vermutlich bemerken und verstehen, dass auch sie vielleicht damals Opfer der Euthanasiemorde gewesen wären. Uta George hat in ihrer Studie herausgefunden, dass Menschen mit Behinderung sich durchaus auf eine Weise mit den Opfern identifizieren, die ihnen bewusst macht, dass auch sie in früheren Zeiten Opfer gewesen wären. Ein Teilnehmer der Studie äußert sich: „Ja, man is, man is selber behindert, man is selber schwer behindert, und man is so ig überlegt, wenn man damals in so'ner Einrichtung gewesen

ist, da hat man ganz schlechte Karten. Also, wenn man nicht gerade arbeiten konnte, dann ist das ein bisschen grausam“ (George (2007), S. 149). Euthanasie und Eugenik könnten für die Schüler so verständlich gemacht werden, dass jeder, der damals kein Geld für Deutschland verdienen konnte und nicht arbeiten konnte, nichts wert war. Es soll den Schülern klar werden, dass es Menschen gab, die zu Unrecht darüber entschieden haben, wer ein ‚guter‘ und ‚nützlicher‘ Mensch und wer ‚nur im Weg‘ war. Und, dass die Menschen ‚die nur im Weg waren‘ heimlich und unter falschen Angaben, an Orte wie Grafeneck gebracht und getötet wurden. Diesen Fragen könnte zum Beispiel anhand von bebilderten Propagandaplakaten nachgegangen werden. Die Plakate können beschrieben und gemeinsam interpretiert werden. Weiterhin ist eine Möglichkeit der Darstellung, dass die Biografie von Helene Krötz rückwirkend thematisiert wird, zum Beispiel aus der Perspektive der Eltern. Was haben sie gedacht, als sie von Helens Tod erfahren haben? Worauf lassen die Informationen schließen, die die Eltern von Helene aus Grafeneck im Nachhinein bekommen haben? (VGL.: RÖßNER/STÖCKLE (2011), S. 9ff)

Barsch spricht in seinem Fördervorschlag von einem angepassten Umgang mit Quellen. Ich halte es für schwierig, die Arbeit mit Quellen im Sinne der Rekonstruktions-, Dekonstruktions- und Reflexionskompetenz durch die Opferbiografie zu erwerben. Es scheint kaum möglich, sich durch die Opferbiografie bewusst zu machen, dass Geschichte immer nur der Versuch ist, einen kleinen Ausschnitt der menschlichen Vergangenheit mithilfe von Quellen zu rekonstruieren. Und den Schülern dabei klar zu machen, dass nie mit Sicherheit gesagt werden kann, was früher tatsächlich wie gewesen ist. Denn die Opferbiografie hinterlässt den Eindruck, dass sich alles genauso abgespielt haben muss. Dabei sollte immer klar sein, dass alle Darstellung von Geschichte immer nur Interpretation der Vergangenheit sein kann und diese Interpretation von verschiedenen Faktoren beeinflusst ist (VGL.: HEINRICH AMMERER (2013), URL 02.20.2014). Es geht darum, Geschichte als erzählte Vergangenheit zu begreifen und den Unterschied zwischen den beiden Begriffen zu verstehen (VGL.: SCHREIBER (2006), S. 21). Dies wurde weiter oben bereits erwähnt und soll an dieser Stelle deshalb nicht noch einmal aufgeführt sein.

Als letzten Punkt von Barsch‘ Fördermaßnahmen möchte ich noch auf die „begleitende Unterstützung“ (BARSCH (2014), S. 67) eingehen. Das Thema rund um den Nationalsozialismus ist ein sehr schwerwiegendes Thema, weshalb es wichtig ist, Schüler gut zu begleiten, ihre Fragen anzuhören und ernst zu nehmen. Schüler sollten mit diesem Thema unter keinen Umständen alleine gelassen werden. Die Studie von Uta George zeigt, dass dieses Thema für Menschen mit Lernschwierigkeiten sehr existenziell werden kann, da



sie die Geschehnisse als ihre eigene soziale Geschichte begreifen. Dies ist freilich von dem Alter der Schüler abhängig, trotzdem zeigt es die Bedeutsamkeit für Menschen mit Lernschwierigkeiten auf. Der Lehrperson kommt in diesem Moment die wichtige Aufgabe zu, das Unrecht zu betiteln und die Ungerechtigkeit nicht wegzureden, sondern zu benennen und Schüler somit an historischer Bildung teilhaben zu lassen, selbst wenn diese unter Umständen nicht bis in letzte Detail verstanden oder erklärt werden können. Eine Lehrperson, die dem Schüler eine begleitende Unterstützung ist, nimmt dem Schüler seine unter Umständen aufkommende Angst und hört sich seine Fragen an und nimmt sich Zeit, diese mit Sorgfalt zu beantworten.

## 5. Schlussteil

Was die Gedenkstätte nun ist, mehr „institutionalisierte moralische Instanz“ oder „emotionale und intellektuelle Erinnerungsarbeit“ (SCHUBARTH (2008), S. 628), lässt sich am Ende dieser Arbeit besser, aber trotzdem nicht eindeutig beantworten. Vielleicht muss diese Frage auch nicht eindeutig beantwortet werden, denn ich bin der Meinung, dass die Gedenkstätte der einzige Ort ist, an dem diese beiden Beschreibungen miteinander vereinbar sind. Die Gedenkstätte ist eine moralisch- und wertorientierte Instanz. Sie will durch die Vermittlung von geschichtlichem Wissen „intellektuelle Erinnerungsarbeit“ (SCHUBARTH (2008), S. 628) leisten. Gleichzeitig berühren die Geschehnisse, gerade die Schilderung einer Opferbiografie, die Besucher der Gedenkstätte persönlich und emotional. Besonders die regionalen Gedenkstätten bemühen sich um einen individuelleren Zugang zur Thematik durch einen biographiegeschichtlichen Ansatz mit regionalem Bezug. Es ist also beides möglich, moralische Instanz sein und intellektuelle Erinnerungsarbeit leisten. Ich denke, dass sich aus diesem Grund die Arbeit an Gedenkstätten gut für Menschen mit Lernschwierigkeiten eignet, weil sie beide Wege der Aneignung öffnet. Deshalb ist zu hoffen, dass sich das Bild an Gedenkstätten zunehmend ändert, dass der Besuch von Menschen mit Lernschwierigkeiten an Gedenkstätten nichts Ungewöhnliches mehr ist und das volle Potenzial von Gedenkstätten ausgeschöpft werden kann.

Es ist also durchaus sinnvoll, eine Opferbiografie zu nutzen, um historische Bildung zu evozieren. Freilich ist die Opferbiografie kein ‚Wunderwerkzeug‘ mithilfe dessen sich Menschen mit Lernschwierigkeiten Geschichte aneignen können und sich historisch bilden können. Die Tücken in der Arbeit mit einer Opferbiografie dürfen keinesfalls unterschlagen werden, auch darf nicht vergessen werden, dass es Kompetenzen gibt, die die Opferbiografie nicht berührt, die aber wohl zur Ausbildung des historischen Bewusstseins gehören.

Doch die Arbeit mit einer Opferbiografie hat definitiv Stärken aufzuweisen, die gerade für die Menschen mit Lernschwierigkeiten von Vorteil sind. Historisch zu lernen heißt auch, sich in eine Person hineinzuversetzen, die ausgeschlossen war, sich einer Willkür und Ungerechtigkeit ausgesetzt gefühlt hat. Diese Gefühle aus einer Empathie heraus mitzerleben und sie auf das eigene Leben, auf eigene biografische Ereignisse zu beziehen, und somit eine Parallele zum eigenen Leben herzustellen, ist meiner Meinung nach ein Teil historischer Bildung. Im Grunde ist dies auch der Ansatz, der bei der täglichen

Tagesschau um 20 Uhr greift. Sich mit jemandem zu identifizieren, mitzufühlen und sich in eine Situation hineinzusetzen, ist der Anfang vielerlei (historischer) Bildung. Menschen mit Lernschwierigkeiten werden auch heute noch oft in der Öffentlichkeit bloßgestellt und oft sind es die abschätzenden Blicke, oder verbale Anfeindungen denen sie ausgesetzt sind. Aus diesem Grund gehe ich davon aus, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten mit den Opfern mitfühlen und sich mit ihnen identifizieren können, auch sie fühlen sich entrechtet. Ein Teilnehmer der Studie von Uta George beschreibt, dass er in Restaurants mehrfach nicht bedient wurde oder sogar „rausgeflogen ist“ (GEORGE (2007), S. 174). Empathie mit den Opfern ist daher aus meiner Sicht sehr wahrscheinlich.

Diese Empathie wirft Fragen auf. Fragen, die der Anfang jeder Bildung sind. Ich gehe davon aus, dass jeder Mensch (historische) Fragen hat, die Frage ist nur, ob er auch Gelegenheit bekommt diese zu stellen. Menschen mit Lernschwierigkeiten sollen die Chance haben, ihre Fragen zu historischen Themen stellen zu können.

Die Opferbiografie ist aufgrund ihrer Echtheit besonders für die historische Bildung von Menschen mit Lernschwierigkeiten geeignet, weil sie die Geschichte greifbar macht. Greifbar im Sinne von ‚verständlich-machen‘, da Geschichte aus der Perspektive des einen Menschen, des Opfers, aufgezeigt wird.

Fraglich bleibt, wie weit die historische Bildung darüber hinaus reicht, inwiefern die Opferbiografie selbst zu weiterem Wissen und weiteren Kompetenzen befähigt, die Geschichtsbewusstsein ermöglichen. Dies ist immer in Abhängigkeit vom Bildungsangebot zu sehen, in welchem die Opferbiografie eingebettet ist. Wenn die Opferbiografie anhand der oben genannten Kriterien aufgearbeitet ist und an die Lernvoraussetzungen der Schüler angepasst ist, kann sie zur historischen Bildung beitragen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Opferbiografie als Einstieg in die Welt der Geschichte geeignet ist und somit das Potenzial hat, Wissen zu evozieren und Teilhabe zu ermöglichen. Gleichzeitig muss über die Einseitigkeit, die die Opferbiografie mit sich bringt, aufgeklärt werden, bzw. sie darf nicht aus dem Blick geraten. Die Schüler dürfen zu keinem Zeitpunkt Gefahr laufen, durch eine zu einseitige Argumentation überwältigt zu werden, wie es der Beutelsbacher Konsens fordert. Schüler dürfen nicht auf eine Weise emotional involviert sein, die ihnen eine Sicht auf die Ereignisse außerhalb der Opferbiografie verwehrt. Wenn die Einseitigkeit nicht thematisiert wird, besteht die Gefahr, dass die Schüler weiterhin nur „fragmentarisches historisches Wissen“ (Hasberg (2014), S. 24) erwerben, wie es Henkemeier in seiner Studie bereits kritisch thematisiert hat.

Meiner Meinung nach hat die große Verantwortung der Lehrkräfte, die genau mit dieser Gratwanderung einhergeht, dazu geführt, dass der Geschichtsunterricht in Sonderschulen bisher wenig bis gar nicht stattgefunden hat bzw. stattfindet. Die Verantwortung der Lehrer, auf diesem schmalen Grat die richtigen Entscheidungen zu treffen, und die Angst vor einseitigem Abspeichern von Tatsachen und Informationen aus dem Unterricht, machen die Arbeit am Thema Nationalsozialismus für Lehrende von Schülern mit Lernschwierigkeiten besonders heikel.

Gerade an dieser Stelle sehe ich das Potenzial der Zusammenarbeit von Gedenkstätten und Schule. Mitarbeiter der Gedenkstätte und Lehrer können wechselseitig voneinander profitieren, das Wissen des Anderen für sein Terrain nutzen und sich gegenseitige Tipps geben. Ein Austausch der Erfahrungen bezüglich der Gratwanderungen scheint sinnvoll zu sein. Wie im Teil über die Gedenkstättenpädagogik erwähnt, kann die Gedenkstätte unter anderem durch ihre Merkmale als ‚Lernort‘ und die geschulten Mitarbeiter bestehen. Der Lehrer kann mit seinem Wissen bezüglich der Sonderpädagogik eine Bereicherung für die Mitarbeiter an der Gedenkstätte sein. Die Zusammenarbeit beider Parteien birgt großes Potenzial für die historische Bildung von Menschen mit Lernschwierigkeiten.

Jeder Mensch hat ein Recht auf Bildung, auch historische Bildung, auch über die Vorkommnisse im dritten Reich.

Deshalb plädiere ich an dieser Stelle dafür, dass sich die beiden Wissenschaften, Geschichte und Sonderpädagogik, füreinander öffnen, schwierige Themen diskutieren und ausarbeiten, um Lehrern Entwürfe und Ideen an die Hand zu geben, wie die Theorie in die Praxis umgesetzt werden kann und Lehrern die Angst vor dem Thematisieren von Geschichte nimmt, um dem Recht auf Bildung für jeden Menschen gerecht zu werden.

## Literaturverzeichnis

**Austermann, Michael (2014):** Historisch Lernen mit blinden jungen Menschen. (S. 80 – 98) In: Barsch, Sebastian/ Hasberg, Wolfgang (Hrsg.) (2014): Inklusiv- Exklusiv. Historisch Lernen für alle. Wochenschau Verlag: Schwalbach/Ts.

**Barsch, Sebastian (2014):** Narrative der Vielfalt: Sonderpädagogische Potenziale für das historische Lernen. (S. 40- 59) In: Barsch, Sebastian/ Hasberg, Wolfgang (Hrsg.) (2014): Inklusiv- Exklusiv. Historisch Lernen für alle. Wochenschau Verlag: Schwalbach/Ts.

**Bergeest, Harry (2002):** Die Balance zwischen Stabilität und Instabilität- Didaktische Grundlagen des Unterrichts mit körperbehinderten Kindern (S. 3-19) In: Boenisch/ Daut (2002): Didaktik des Unterrichts mit Körperbehinderten Kindern.

**Bohl, Thorsten (2008):** Wissenschaftliches Arbeiten im Studium der Pädagogik. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.

**Dederich, Markus/ Jantzen, Wolfgang (Hrsg.) (2009):** Behinderung und Anerkennung. Kohlhammer: Stuttgart.

**Eckmann, Monique (2010):** Identitäten, Zugehörigkeiten, Erinnerungsgemeinschaften. Der Dialog zwischen „Vermittlungsposition“ und „Empfangsposition“. (S.64-69) In: Thimm, Barbara/ Kößler, Gottfried/ Ulrich, Susanne (Hrsg.) (2010): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik.

**Esslinger-Hinz, Ilone/ Unseld, Georg/ Reinhard-Hauck, Petra/ Röbe, Edeltraud/ Fischer, Hans-Joachim/ Kunst, Tilmann;/ Däschler-Seiler, Siegfried (2007):** Guter Unterricht als Planungsaufgabe. Julius Klinkhardt Verlag: Bad Heilbrunn.

**Guziak, Ewa (2007):** Kunst in deutsch-polnischen Workshops- Projekte für Jugendliche mit Behinderung in der Internationalen Jugendbegegnungsstätte Oswiecim/ Auschwitz, Polen. (S. 123-133) In: Dorner, Birgit / Engelhard, Kirsten (2007): Arbeit an Bildern der Erinnerung. Ästhetische Praxis, außerschulische Jugendbildung und Gedenkstättenpädagogik. Lucius und Lucius Verlag: Stuttgart.

**Häußler, Peter (Hrsg.)/ Kircher, Ernst,/ Girwids, Raimund (2009):** Elementarisierung und didaktische Reduktion. (S.115-148) In: Kircher, Ernst/ Girwids, Raimund/ Häußler, Peter (2009): Physikdidaktik. Theorie und Praxis.

**Geißler, Christian (2010):** Inklusive Gedenkstättenpädagogik. (S. 70-75) Heterogenität und Diskriminierung als Kategorie für die Reflexion und Konzeption pädagogischen Handelns. In: Thimm, Barbara/ Kößler, Gottfried/ Ulrich, Susanne (Hrsg.) (2010): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik.

**George, Uta (2008):** Kollektive Erinnerung bei Menschen mit geistiger Behinderung. Das kulturelle Gedächtnis des nationalsozialistischen Behinderten- und Krankenmordes in Hadamar. Eine erinnerungssoziologische Studie. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn.

**Gold, Andreas (2011):** Lernschwierigkeiten. Ursachen, Diagnostik, Intervention. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart.

**Grammes, Tilmann (2005):** Exemplarisches Lernen. (S. 93-107) In: Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.

**Gudjons, Herbert (2008):** Pädagogisches Grundwissen. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn.

**Hasberg, Wolfgang (2014):** Historisch Lernen für alle. (S. 11-39) In: Barsch, Sebastian/ Hasberg, Wolfgang (Hrsg.) (2014): Inklusiv- Exklusiv. Historisch Lernen für alle. Wochenschau Verlag: Schwalbach/Ts.

**Haug, Verena / Kößler, Gottfried (2009):** Vom Tatort zur Bildungsstätte. Gedenkstätten und Gedenkstättenpädagogik. (S.80-88) In: Sabine Horn, Michael Sauer (Hrsg.) (2009): Geschichte und Öffentlichkeit. Orte – Medien – Institutionen. Göttingen.

**Haug, Verena (2010):** Staatstragende Lernorte. (S. 33-37) In: Thimm, Barbara/ Kößler, Gottfried/ Ulrich, Susanne (Hrsg.) (2010): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik.

**Heyl, Matthias (1997):** Erziehung nach Auschwitz. Eine Bestandsaufnahme. Deutschland, Niederlande, USA, Israel. Krämer Verlag: Hamburg.

**Heyl, Matthias (2009):** Vor allzu langer Zeit. Herausforderungen für die historisch-politische Bildung zur Geschichte des Nationalsozialismus und seiner Verbrechen im 21. Jahrhundert. (S.153-184) In: Benzler Susanne (Hrsg.) (2011): Vor allzu langer Zeit? Die Praxis historisch-politischer Bildung zum Nationalsozialismus heute. Rehburch-Loccum: Rehburch.

**Jantzen, Wolfgang (2009):** Behinderung und Anerkennung. Kohlhammer Verlag: Stuttgart.

**Jeismann, Karl-Ernst (1977):** Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. (S. 9-33) In: Kosthorst, Erich (Hrsg.): Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie. Göttingen.

**Jeismann, Karl-Ernst (2000a):** Zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik. (S. 73-86) In: Jeismann, Karl-Ernst (2000): Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung. Schöningh: Paderborn, München, Wien, Zürich.

**Kaiser, Wolf (2010):** Gedenkstättenpädagogik heute. (S. 19-24) In: Thimm, Barbara/ Kößler, Gottfried/ Ulrich, Susanne (Hrsg.) (2010): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik.

**Kaiser, Wolf (2010):** Berufsbild Gedenkstättenpädagogik. (S. 25-30) In: Thimm, Barbara/ Kößler, Gottfried/ Ulrich, Susanne (Hrsg.) (2010): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik.

**Meyer, Meinert A./ Meyer, Hilbert (2007):** Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 32. Jahrhundert? Beltz Verlag: Weinheim und Basel.

**Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2009):** Bildungsplan 2009- für die Schule für Geistigbehinderte. Neckar-Verlag: Stuttgart.

**Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2008):** Bildungsplan 2008- Förderschule. Neckar-Verlag: Stuttgart.

**Musenberg, Oliver (2014):** Zur Notwendigkeit historischer Bildungsangebote und Möglichkeit historischen Lernens im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. (S. 60-79) In: Barsch, Sebastian/ Hasberg, Wolfgang (Hrsg.) (2014): Inklusiv- Exklusiv. Historisch Lernen für alle. Wochenschau Verlag: Schwalbach/Ts.

**Ortner, Alexandra/ Ortner, Reinhold (2008):** Handbuch Verhaltens- und Lernschwierigkeiten. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.

**Pampel, Bert (2007):** „Mit eigenen Augen sehen, wozu der Mensch fähig ist.“ Zur Wirkung von Gedenkstätten auf ihre Besucher. Campus Verlag: Frankfurt am Main.

**Pandel, Hans-Jürgen (1997):** Geschichte und politische Bildung. (S. 319-323) In: Bergmann, Klaus; Fröhlich, Klaus; Kuhn, Annette; Rüsen, Jörn; Schneider, Gerhard (Hrsg.) (1997): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. Aufl. Kallmeyer: Seelze-Velber.

**Pflug, Konrad (2007):** Orte des Gedenkens und Erinnerns in Baden-Württemberg: Trauer- Erinnern- Gedenken- Verstehen. (S. 18-28) In: In: Pflug, Konrad (Hrsg.)/ Raab-Nicolai, Ulrike/ Weber, Reinhold (2007): Orte des Gedenkens und Erinnerns in Baden-Württemberg. Kohlhammer: Stuttgart.



**Priebe, Wiebke (2006):** Unterrichtsthema Holocaust in der Förderschule? Empirische Untersuchung zur Entwicklung eines Unterrichtskonzepts für den Förderschwerpunkt Lernen. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.

**Rohfels, Joachim (1999):** Geschichtsdidaktik: Geschichte, Begriff, Gegenstand. (S. 18-21) In: Geschichtsunterricht heute. Grundlagen, Probleme, Möglichkeiten. Sammelband: GWU-Beiträge der neunziger Jahre. Kallmeyer: Seelze-Velber.

**Rößner, Franka/ Stöckle, Thomas (2011):** Material. Grafeneck 1940: „Wohin bringt ihr uns?“ NS „Euthanasie“ im deutschen Südwesten. Landeszentrale für politische Bildung: Stuttgart

**Rüsen, Jörn (1989):** Lebendige Geschichte: Formen und Funktionen des historischen Wissens Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.

**Rüsen, Jörn (1997):** Historisches Lernen. (S. 261-265) In: Klaus Bergmann u.a. (Hrsg.) (1997): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. überarb. Auflage. Kallmeyer: Seelze-Velber.

**Scheurich, Imke (2010):** NS-Gedenkstätten als Orte kritischer historisch-politischer Bildung. (S. 38-44) In: Thimm, Barbara/ Kößler, Gottfried/ Ulrich, Susanne (Hrsg.) (2010): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik..

**Schreiber, Waltraud / Körber, Andreas / Borries, Bodo von u.a. (2006):** Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Kompetenzen: Grundlagen - Entwicklung - Förderung; Bd. 1). 2. Auflage. Ars Una: Neuried.

**Schreiber, Waltraud (2007):** Kompetenzbereich historische Fragekompetenzen. (S. 155-193) In: Körber, Andreas ; Schreiber, Waltraud ; Schöner, Alexander (Hrsg.)(2007): Kompetenzen historischen Denkens : ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik.. Ars una: Neuried.

**Schweiker, Wolfhard (2012):** Arbeitshilfe Religion. Basisband: Einführung, Grundlagen und Methoden. Calwer Verlag: Stuttgart.

**Stöppler, Reinhilde (2014):** Einführung in die Pädagogik bei geistiger Behinderung. Ernst Reinhard Verlag: München/Basel.

**Straub, Peter (2007):** Zum Geleit. (S. 7) In: Pflug, Konrad (Hrsg.)/ Raab-Nicolai, Ulrike/ Weber, Reinhold (2007): Orte des Gedenkens und Erinnerns in Baden-Württemberg. Kohlhammer: Stuttgart.

**Thimm, Walter (1985):** Das Normalisierungsprinzip – Vorüberlegungen für das pädagogische und sozialpolitische Konsequenzen. (S.89-108) In: Thimm, Walther (2008): Das Normalisierungsprinzip. Ein Lesebuch zu Geschichte und Gegenwart eines Reformkonzepts. Lebenshilfe Verlag: Marburg.

**Thimm, Barbara/ Kößler, Gottfried/ Ulrich, Susanne (2010):** Einführung. (S. 9-18) In: Thimm, Barbara/ Kößler, Gottfried/ Ulrich, Susanne (Hrsg.) (2010): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. S. 9-17.

**Ulrich, Susanne (2010):** Mission Impossible Demokratielernen an der NS-Gedenkstätte. (S. 53-58) In: Thimm, Barbara/ Kößler, Gottfried/ Ulrich, Susanne (Hrsg.) (2010): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik..

**Von Wrochem (2009):** Lernen aus Geschichte – eine inhaltsleere Formel? Methoden und Ziele einer reflektierten und reflexiven historischen Bildung zum Nationalsozialismus an Erinnerungsorten des NS-Unrechts. (S. 11- 33) In: Benzler Susanne (Hrsg.) (2011): Vor allzu langer Zeit? Die Praxis historisch-politischer Bildung zum Nationalsozialismus heute. Rehburg-Loccum: Rehburg.

**Von Wrochem, Oliver (2010):** Geschichtsnarrative und reflexive Geschichtsbewusstsein im Bildungsprozess. (S. 59-63) In: Thimm, Barbara/ Kößler, Gottfried/ Ulrich, Susanne (Hrsg.) (2010): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik.

**Wehling, Hans-Georg (1977):** Konsens à la Beutelsbach? (S. 173–184) Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.) (1977): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Ernst Klett Verlag: Stuttgart.

**Wunder, Michael (2009):** Eugenik. (S. 284- 287) In: Jantzen, Wolfgang; Dedrich, Markus (2009): Behinderung und Anerkennung. Kohlhammer: Stuttgart.

### Zeitschriften

**Schubarth, Wilfried (2008):** Rezension zu: Werner Nickolai/Micha Brumlik (Hrsg.): Erinnern, Lernen, Gedenken. Perspektiven der Gedenkstättenpädagogik. Freiburg i.B.: Lambertus-Verlag. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 4.

**Bergmann, Klaus(2004):** Gegenwartsbezug – Zukunftsbezug. (S. 37-46). In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 55. Friedrich Verlag: Seelze.

### Internetquellen

URL 1: **Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948):** Resolution 217 A (III) der Generalversammlung vom 10. Dezember 1948 / URL:  
<http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> [Entnahmedatum: 01.10.2014]

URL 2: **Ammerer, Heinrich (2013):** Geschichte aktuell. Methoden und Kompetenztraining. Warum historische Kompetenz? URL:  
<http://www.veritas.at/sbo/ebook/px/31697/files/assets/basic-html/page5.html>  
[Entnahmedatum: 02.10.2014]

URL 3: **Ecker, Alois (o.J.):** historische Kompetenzen. URL:  
<http://www.didactics.eu/index.php?id=1132> [Entnahmedatum: 19.09.2014]

URL 4: **Hedtke , Reinhold (2003)**: Historisch-politische Bildung – ein Exempel für das überholte Selbstverständnis der Fachdidaktiken. URL:

<http://www.sowi-online.de/book/export/html/823> [Entnahmedatum: 7.10.2014]

URL 5: **Kübler, Markus/Eckstein, Martin (2012)**:Theoretische Aspekte: historisches Denken. URL: [www.historischesdenken.ch](http://www.historischesdenken.ch) [Entnahmedatum: 18.09.2014]

URL 6: **Lapid, Yariv/ Angerer, Christian/ Ecker; Maria (2011)**: Was hat es mit mir zu tun? Gedenkstättenrundbrief 162 (8/2011). S. 40-45. URL:

[http://www.gedenkstaettenforum.de/nc/gedenkstaetten-rundbrief/rundbrief/news/was hat es mit mir zu tun/](http://www.gedenkstaettenforum.de/nc/gedenkstaetten-rundbrief/rundbrief/news/was_hat_es_mit_mir_zu_tun/). [Entnahmedatum 11.10.2014]

URL 7: **Motakef, Mona (2006)**: Recht auf Bildung. Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen. Institut für Menschenrechte: Berlin. URL:

[http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detailansicht.html?tx\\_commerce\\_pi1\[showUid\]=74&cHash=ad8fa42fd464f4529f59dac0cfaef680](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detailansicht.html?tx_commerce_pi1[showUid]=74&cHash=ad8fa42fd464f4529f59dac0cfaef680) [Entnahmedatum 15.8.2014]

URL 8: **Seibold-Völker, Renate (o.J.)**: Helene Krötz. URL: [http://www.schule-bw.de/unterricht/faecheruebergreifende\\_themen/landeskunde/modelle/epochen/zeitgeschichte/ns/kroetz/d1.pdf](http://www.schule-bw.de/unterricht/faecheruebergreifende_themen/landeskunde/modelle/epochen/zeitgeschichte/ns/kroetz/d1.pdf) [Entnahmedatum: 09.09.2014]

URL 9: **Wehling, Georg (o.J.)**: Der Beutelsbacher Konsens: Entstehung und Wirkung. URL: <http://www.lpb-bw.de/wiebeutelsbacherkonsensentstand.html> [Entnahmedatum: 03.09.2014]

URL 10: **Welzer, Harald (2011)**: Für eine Modernisierung der Erinnerungs- und Gedenkkultur. Gedenkstättenrundbrief 162 (8/2011). S. 3-9. URL:

[http://www.gedenkstaettenforum.de/nc/gedenkstaetten-rund-brief/rundbrief/news/fuer eine modernisierung der erinnerungs und gedenkkultur/](http://www.gedenkstaettenforum.de/nc/gedenkstaetten-rund-brief/rundbrief/news/fuer_eine_modernisierung_der_erinnerungs_und_gedenkkultur/). [Entnahmedatum 11.10.2014]

URL 11: **Wolf, Guido (2012)**: Rede zum Tag des Gedenkens an die Opfer des Nationalsozialismus am 27.1.2012. URL: <http://www.gedenkstaetten-bw.de/> (Entnahmedatum: 18.08.2014)

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: **Regelkreis historischen Denkens**. In: Hasberg, Wolfgang (2014): Historisch Lernen für alle. (S. 35) In: Barsch, Sebastian/ Hasberg, Wolfgang (Hrsg.) (2014): Inklusiv- Exklusiv. Historisch Lernen für alle. Wochenschau Verlag: Schwalbach/Ts.

Abbildung 2: **Förderplan**. In: Barsch, Sebastian (2014): Narrative der Vielfalt: Sonderpädagogische Potenziale für das historische Lernen. (S. 56) In: Barsch, Sebastian/ Hasberg, Wolfgang (Hrsg.) (2014): Inklusiv- Exklusiv. Historisch Lernen für alle. Wochenschau Verlag: Schwalbach/Ts.

Abbildung 3: **Elementarisierungsmodell**. In: Schweiker, Wolfhard (2012): Arbeitshilfe Religion. Basisband: Einführung, Grundlagen und Methoden. Calwer Verlag: Stuttgart. (S.39)

Abbildung 4: **Niveaustufen von Kompetenzen historischen Denkens**. In: Hasberg, Wolfgang (2014): Historisch Lernen für alle. (S. 38) In: Barsch, Sebastian/ Hasberg, Wolfgang (Hrsg.) (2014): Inklusiv- Exklusiv. Historisch Lernen für alle. Wochenschau Verlag: Schwalbach/Ts.



## **Versicherung**

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronische Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt. .

Reutlingen, den.....

.....  
Unterschrift